EDNAN GALVÃO SANTOS
FÁBIO CAIRES CORREIA
JOAQUIM ALBERTO ANDRADE SILVA
PRISCILA CARLA CARDOSO
RAFAEL FURTADO DA SILVA
(ORGS.)

Sobre os Direitos Humanos

fundamentos - críticas - perspectivas

NÚCLEO DE ESTUDOS
Violência, Democracia
e Direitos Humanos

unesco
Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília

Sobre os Direitos Humanos

fundamentos - críticas - perspectivas

ESSE TERCEIRO NÚMERO TEM POR OBJETO DE ESTUDO OS DIREITOS HUMANOS. OS DIREITOS HUMANOS SÃO AMPLAMENTE DISCUTIDOS HODIERNAMENTE. UM DEBATE QUE NÃO SE ENCERRA NA TEORIA, MAS NA CRÍTICA. CRÍTICA CUJA TAREFA É PRESERVAR A PROBLEMÁTICA DO CONCEITO, SEM PERDER DE NOSSO HORIZONTE A EFETIVIDADE, I.E., A MATERIALIDADE DO QUE SEJAM OS DIREITOS HUMANOS. ENCONTRAR UMA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS AMPLAMENTE RECONHECIDA OU UNIVERSALMENTE VÁLIDA É IMPROVÁVEL POR VÁRIAS RAZÕES, ENTRE ELAS, PORQUE É UM CONCEITO MULTIFACETADO E MULTIDIMENSIONAL E A EXPANSÃO OU REDUÇÃO DO CONCEITO RESULTARIA NO ABANDONO DOS SEUS VALORES DESCRITIVO E EXPLICATIVO, ENFRAQUECENDO SUA POTÊNCIA. PORÉM, É ESSENCIAL COMPREENDER O SEU SIGNIFICADO. O PONTO DE PARTIDA É TENTAR APROXIMAR-SE DE UM CONCEITO CAPAZ DE JUSTAPOR A SUA MELHOR COMPREENSÃO, I.E., APROXIMAR O CONCEITO DA COISA SEM REDUZIR A COISA À CAMISA-DE-FORÇAS DO CONCEITO. O PENSAMENTO CRÍTICO É SALUTAR À REFLEXÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NA MEDIDA EM QUE ASSUME A POSTURA DE CONTEXTUALIZAR AS NARRATIVAS PELO VIÉS DA HISTORICIDADE. EM QUE PESE A RELEVÂNCIA DAS CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E DOGMÁTICAS NESSA SEARA, AS EXPERIÊNCIAS CONCRETAS E SEU CONTEXTO HISTÓRICO ESPECÍFICO DEVEM SER LEVADOS A SÉRIO.

OS ORGANIZADORES

NÚCLEO DE ESTUDOS
Violência, Democracia e Direitos Humanos

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UNESCO
UniTwin
unesco
Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília

Editora Fundação Fênix

9 786554 601511

Sobre os Direitos Humanos

Fundamentos – críticas – perspectivas

Série Filosofia

Conselho Editorial

Editor

Agemir Bavaresco

Conselho Científico

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel

Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

Conselho Editorial

Augusto Jobim do Amaral
Cleide Calgaro
Draiton Gonzaga de Souza
Evandro Pontel
Everton Miguel Maciel
Fabián Ludueña Romandini
Fabio Caprio Leite de Castro
Fabio Caires Correia
Gabriela Lafetá
Ingo Wolfgang Sarlet
Isis Hochmann de Freitas
Jardel de Carvalho Costa
Jair Inácio Tauchen
Jozivan Guedes
Lenno Francisco Danner
Lucio Alvaro Marques
Nelson Costa Fossatti
Norman Roland Madarasz
Nuno Pereira Castanheira
Nythamar de Oliveira
Orci Paulino Bretanha Teixeira
Oneide Perius
Raimundo Rajobac
Renata Guadagnin
Ricardo Timm de Souza
Rosana Pizzatto
Rosalvo Schütz
Rosemary Sadami Arai Shinkai
Sandro Chignola
Thadeu Weber

Ednan Galvão Santos

Fábio Caires Correia

Joaquim Alberto Andrade Silva

Priscila Cardoso

Rafael Furtado da Silva

Organizadores

Sobre os Direitos Humanos

Fundamentos – críticas – perspectivas

Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2024

Direção editorial: Agemir Bavaresco
Diagramação: Editora Fundação Fênix
Capa: Editora Fundação Fênix

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 – Http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Série Filosofia – 145

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Sobre os direitos humanos [livro eletrônico] : fundamentos, críticas, perspectivas / (orgs.) Ednan Galvão Santos...[et al.]. -- Porto Alegre, RS : Editora Fundação Fênix, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Fábio Caires Correia, Joaquim Alberto Andrade Silva, Priscila Carla Cardoso, Rafael Furtado da Silva.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5460-151-1

1. Direitos humanos I. Santos, Ednan Galvão. II. Correia, Fábio Caires. III. Silva, Joaquim Alberto Andrade. IV. Cardoso, Priscila Carla. V. Silva, Rafael Furtado da.

24-211507 CDU-342.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Direitos humanos : Direito 342.7

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI – https://doi.org/10.36592/9786554601511

Sumário

Apresentação **11**
Os Organizadores

1. Las sanciones como violación de la declaración Universal de los Derechos Humanos (DDHH) en Venezuela **13**
Sonia Boueiri Bassil

2. El derecho y la justicia en discusión: debates urgentes desde América Latina **23**
Agustín Lucas Prestifilippo

3. Relações de poder e participação política no desenvolvimento dos Direitos Humanos **43**
Paulo Vitorino Fontes

4. Direito a ter direitos: o caso dos refugiados **69**
Adriano Correia

5. Democracia supranacional, cosmopolitismo e direitos humanos segundo Habermas e à luz de Kant **79**
Francisco Jozivan Guedes de Lima
Delamar José Volpato Dutra

6. Direitos humanos pluriversais? possibilidades alternativas em construção **97**
Paulo César Carbonari

7. Interfaces da garantia dos direitos humanos em cotidianos de crianças e adolescentes **117**
Eduardo Felipe Hennerich Pacheco
Jéssica Adriane Pianezzola da Silva
Ana Maria Eyng

8. Universidade e a presença de alunos público-alvo da educação especial (PAEE): inclusão? 137
Maria Antônia Ramos de Azevedo
Patricia Cristina Rosalen

9. Caçadores de ideologias: a extrema direita brasileira em sua cruzada contra a modernidade e o desafio para o Estado democrático de direito 153
Fernando Danner
Leno Francisco Danner

10. O direito à Educação das juventudes brasileiras: entre contradições, negações e omissões 181
Caroline Rocha Campagni
Débora Cristina Fonseca

11. Anistia Internacional e Igreja Católica e seu alcance mundial na proteção dos presos políticos: análise do caso de Manoel da Conceição Santos 205
Camila da Silva Portela

12. Direitos humanos e educação crítica face à violência contra a criança e o adolescente 225
Cleudes Maria Tavares Rosa

13. Educação, cidadania e direitos humanos: a importância do ensino da língua do país de destino para a integração dos migrantes na perspectiva comparada 241
César Augusto Artusi Babler
Jorge Luís Mialhe

14. "A Juventude Católica contra a opressão no Brasil": Rede transnacional de solidariedade e a resistência à ditadura militar brasileira (1969) 265
Sérgio Ricardo Coutinho

15. O papel da universidade na educação em direitos humanos: reflexões sobre o ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária **283**
Thais Aparecida Dibbern
Evandro Coggo Cristofoletti

16. Encruzilhadas de uma professora em início de carreira: entre um sistema de ensino e uma favela **305**
Victoria Sara de Arruda
Laura Noemi Chaluh

17. O proibicionismo e a "guerra às drogas" no Brasil: uma análise sociológica sob a perspectiva da governamentalidade biopolítica e o racismo de Estado **325**
Guilherme Borges da Silva

18. A finalidade formal dos Direitos Humanos à luz da filosofia do direito de Guy Haarscher **363**
Ednan Galvão Santos

19. Direitos humanos e educação: um diálogo contra a barbárie **377**
Rinaldo Correr
Cláudio Rodrigues Alves
Debora Cristina Fonseca

20. Projeto de Vida: um Direito Humano a ser reconhecido **405**
Marina Scaramuzza Bressan
Ana Maria Klein

21. A potência da Poetry Slam para Educação em Direitos Humanos na socioeducação, práxis que encena (trans)formação **421**
Sueli de Fátima Caetano Coppi
Debora Cristina Fonseca

22. Quadrante insurgente: Ocupação e luta por moradia em Palmas **441**
Ana Carla de Lira Bottura
Olívia de Campos Maia Pereira

23. Racismo, religião e prisões: por uma ruptura com o discurso eurocêntrico dos direitos humanos **463**
Lucas H. P. Duarte

24. Covid-19: impactos econômicos x medidas de enfrentamento no Brasil e Reino Unido **477**
Samya Abud Rosa
Dolores Pereira Ribeiro Coutinho
Gabriela Palieraqui Gurgel

25. El debate de la justicia social escolar y sus repercusiones en el currículo **507**
Humberto Silvano Herrera Contreras
Mauro Cardoso Simões

26. Desenraizados, desterrados e deserdados: sobre a violência interseccionada contra refugiados indígenas venezuelanos **535**
Marcelo A. Lemos

27. Democracia e tendências teocráticas no século XXI: um olhar latino-americano **559**
Rodrigo de Andrade

28. Educação e Democracia: o pensar e o agir ético diante da religião **587**
Francisco Evangelista
Silvio César Moral Marques

29. Educação em direitos humanos e práticas restaurativas como caminhos de humanização **603**
Emerson Moreira Gonçalves
Juliana Pedreschi Rodrigues

Sobre os/as autores/autoras **613**

Apresentação

O presente volume resulta de uma série de atividades propostas pela Núcleo de Estudos Violência, Democracia e Direitos Humanos – CNPq Processo 409234/2022.2 – com sede no Instituto de Biociências, Departamento de Educação, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Rio Claro, tendo como instituições parceiras nacionais as Universidades Federal do Tocantins, Federal do ABC, Católica de Brasília, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Centro Universitário Católica do Tocantins, e, como parceiras internacionais, as Universidades dos Açores, em Portugal, e Púnguè, em Moçambique. Um volume, portanto, gestado por uma rede de pesquisadores e pesquisadoras movidos pelo interesse de levar ao público – especialmente aos não-especializados – uma análise crítica dos fenômenos sociais, com o intuito de fomentar programas e materiais que contribuam para a formação em direitos humanos, cidadania e o combate à violência em suas mais variadas modalidades de apresentação. Ao CNPq, nossos mais sinceros agradecimentos pela disponibilização dos recursos, sem os quais essa publicação não seria possível.

Esse terceiro número tem por objeto de estudo os Direitos Humanos. Os Direitos Humanos são amplamente discutidos hodiernamente. Um debate que não se encerra na teoria, mas na *crítica*. Crítica cuja tarefa é preservar a problemática do conceito, sem perder de nosso horizonte a efetividade, i.e., a materialidade do que sejam os Direitos Humanos. Encontrar uma definição dos Direitos Humanos amplamente reconhecida ou universalmente válida é improvável por várias razões, entre elas, porque é um conceito multifacetado e multidimensional e a expansão ou redução do conceito resultaria no abandono dos seus valores descritivo e explicativo, enfraquecendo sua potência. Porém, é essencial compreender o seu significado. O ponto de partida é tentar aproximar-se de um conceito capaz de justapor a sua melhor compreensão, i.e., aproximar o conceito da coisa sem reduzir a coisa à camisa-de-forças do conceito.

O pensamento crítico é salutar à reflexão sobre os Direitos Humanos na medida em que assume a postura de contextualizar as narrativas pelo viés da

historicidade. Em que pese a relevância das construções epistemológicas e dogmáticas nessa seara, as experiências concretas e seu contexto histórico específico devem ser levados a sério.

Nesse sentido, o que aqui fazem os autores e autoras é traçar uma abordagem teórica e prática dos Direitos Humanos, a partir da exploração dos aportes teóricos de alguns autores e autoras, cada um a seu modo de criação, que analisam ou retornam a esse conceito numa perspectiva crítica. A principal contribuição do volume é que, sem subestimar a perspectiva teórica com que se examina os Direitos Humanos – seja como resultado das crises de um sistema, seja como consequência do cálculo estratégico de um ator racional ou como produto da estrutura social/cultural – para ter os elementos necessários e conseguir uma melhor compreensão do fenômeno, é necessário vinculá-lo a outros conceitos como: poder, conflito, dominação, exploração e discurso hegemônico, que são destacados ao longo de cada um dos capítulos.

As limitações de tempo e espaço tornam cada um dos capítulos apenas um introito a um tema extremamente importante e urgente em nossos tempos. Apesar disso, constituem importantes e relevantes reflexões no sentido de depurar o conjunto de questões situadas em torno da problemática dos Direitos Humanos, da cotidiana banalização e espetacularização pela qual o problema nos é exposto diariamente. A proximidade e o caráter sensível dos Direitos Humanos que nos afeta e nos horroriza diariamente não podem tolher o impulso crítico de buscar em suas raízes as possibilidades concretas de sua efetivação.

Os organizadores

Ednan Galvão Santos

Fábio Caires Correia

Joaquim Alberto Andrade Silva

Priscila Cardoso

Rafael Furtado da Silva

1. Las *sanciones* como violación de la declaración Universal de los Derechos Humanos *(DDHH)* en Venezuela[1]

https://doi.org/10.36592/9786554601511-01

Sonia Boueiri Bassil[2]

¿Sanciones o Medidas Coercitivas Unilaterales?

Yo utilizo el término *sanciones*, aunque no es la expresión correcta porque en Venezuela no ha habido formalmente sanciones. El único Órgano realmente autorizado para aplicarlas es el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas y Venezuela no ha sido sancionada por éste. El término que usa EEUU (en inglés) es *santions*, pero en verdad, para sancionar a un país hay que pasar por una serie de procedimientos formales, multilaterales, en donde participan muchos países y es allí donde se podría hablar de *sanciones*. Entonces, el término técnico adecuado según el Derecho Internacional sería Medidas Coercitivas Unilaterales (MCU). Ellas son medidas aplicadas por Estados, grupos de Estados u organizaciones regionales sin la autorización o excediendo la autorización del Consejo de Seguridad sobre Estados, personas o entidades, para compelerlas a hacer lo que voluntariamente no quieren. Normalmente buscan torcer la decisión libérrima de un pueblo de darse el gobierno que prefieran, ejercer una especie de extorsión al mismo, despojarlo de sus recursos y/o derrocarlo.

Es bueno aclarar que las MCU pueden considerarse, en principio, medidas que cada Estado puede dictar sobre otro (soberanamente conforme a su Derecho interno), en consonancia con el Derecho Internacional Público (DIP), de modo que sean necesarias, justificadas, proporcionales, oportunas, haberse advertido y no

---

[1] Conferencia dictada en el I Seminário Internacional "Direitos humanos hoje": desafios e perspectivas Universidad Católica de Tocantins. Brasil, 31/05 a 02/06 de 2021.

[2] Abogada por la Universidad de Los Andes de Mérida, Venezuela (ULA). Master en el *International Institute for the Sociology of Law Oñati* y Doctorado en Derecho en la Universidad del País Vasco, España. Postdoctorado en DDHH y Derecho Internacional Humanitario (IASEN, Caracas). Profesora titular en la Escuela de Criminología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas ULA. Jefa del Dpto. de Control Social y de la Unidad de Estudios de Postgrado. Investigadora del CLACSO, en el Grupo de Trabajo "Crítica Jurídica y Conflictos Sociopolíticos". E-mail: soniabbassil@gmail.com

afectar los derechos humanos. Cuando no se cumplen estos supuestos, las MCU se consideran ilegales, y pueden calificarse como parte de un género más amplio de agresiones ubicables dentro de las guerras no convencionales que en Venezuela han incluido: golpes de Estado, sabotajes petroleros y eléctricos, *güarimbas*, guerra económica, incursiones militares, intentos de magnicidio, hasta el nombramiento de un "presidente interino" (BOUEIRI, 2021).

No obstante, no parece que EEUU use ese término "por error". La aplicación unilateral de "sanciones" a algunos Estados, genera y expande la idea en la Comunidad Internacional de que "algo malo ha hecho" el país al cual se las aplican y, por tanto, "debe corregirlo". También fortalece, de hecho, la supremacía que un Estado ejerce sobre otros (*hegemón*) al amenazar, imponer y/o retirar medidas unilaterales y coercitivas, al margen del Derecho Internacional. Es, de facto, una especie de Derecho paralelo que debilita el *Orden internacional*.

El 22 de septiembre de 2021, en el evento virtual celebrado en el marco del 48° periodo de sesiones del Consejo de DDHH titulado: "El impacto negativo de las Medidas Coercitivas Unilaterales en la realización del Derecho al Desarrollo", se ratificó que las medidas, mal llamadas *sanciones*, son ilegales, inhumanas, no éticas, inmorales y van contra el orden internacional, crean crisis de DDHH a gran escala, lo cual se agrava ante la actual pandemia del Covid-19. Las MCU violan principios internacionales, tales como el derecho al desarrollo, la no injerencia, la libre determinación de los pueblos, libertad de comercio y navegación. No hay duda que constituyen crímenes de lesa humanidad y, ante ello, tanto la Corte Internacional de Justicia (CIJ) como la Corte Penal Internacional (CPI) deben pronunciarse.

¿Por qué y cómo Venezuela es víctima de MCU y otras agresiones?

Para iniciar propiamente el desarrollo del tema debo hacer una aclaratoria. El *problema*, la *crisis*, la *situación* que está viviendo hoy en día Venezuela, y que seguramente lo habrán oído muchísimo en los medios de comunicación (quizá sea lo que más se oiga todos los días sobre Venezuela), parte del supuesto de que nuestro *modelo político fracasó* y que el gobierno de turno es el culpable de todos nuestros males y del caos diario. Por eso es importante colocar algunas cifras del

proceso vivido denominado *Revolución Bolivariana*, que es el proceso político que nos ha acompañado a partir de 1999, con la llegada del presidente Chávez. Ya ustedes sabrán que hubo un Proceso constituyente, una nueva Constitución que dio empuje y sustentó este proceso político de corte radical y pacífico, con miras a un modelo *Socialista del Siglo XXI*.

Fíjense, entre 1999 y 2015, nuestra economía creció 43% y la pobreza disminuyó 56% (CURCIO, 2019). Nosotros alcanzamos el salario básico más alto de América Latina en ese lapso y erradicamos en el 2010 el analfabetismo totalmente. Se impulsó una nueva geopolítica internacional tratando de hacerla multicéntrica o pluripolar. Se creó Petrocaribe, se creó la Alianza Bolivariana para los pueblos de nuestra América (ALBA), se impulsó la Unión de Naciones Suramericana (UNASUR) y la Comunidad de Estados latinoamericanos y caribeños (CELAC), por mencionar algunas instancias internacionales que lo que procuraban era esa unión, esa Patria Grande que enarbola, desde sus comienzos, la Revolución Bolivariana.

Quería entonces incluir una idea distinta a la que se oye en los medios de comunicación sobre que el modelo político venezolano fue un fracaso, y de que todos los problemas que estamos viviendo en la actualidad son producto de ese proceso político y de ese modelo. Eso no quiere decir que no tengamos infinidad de problemas, que muchas cosas que se propuso la Revolución Bolivariana no se han podido lograr, y que no haya cometido infinidad de errores. No obstante, Venezuela no tenía ninguna crisis, ni económica ni humanitaria, antes de esa fecha, es decir, antes de 2014-15.

En Venezuela lo que ha habido es una especie de guerra (algunos la llaman multiforme, guerra no convencional, guerra híbrida). Esto está en los manuales de guerra de EEUU, que han sido algunos, incluso, publicados. Entonces, desde 1999, se ha intentado hacer fracasar ese modelo político que ha mostrado algunos avances en lo social, político y económico, a través de golpes de Estado, sabotajes petroleros y eléctricos, güarimbas (que son especie de guerrillas urbanas) en donde gente se atrinchera, cierra calles y allí comienza una especie de guerra de guerrilla (por llamarla así). Se dieron en el 2014 y en el 2017 güarimbas que causaron muertes y destrozos muy graves. También ha habido una guerra económica, y por supuesto psicológica, y también se han dado incursiones militares como la que hubo el año

pasado (Operación Gedeón)[3]. Esta se enmarcó dentro de la llamada guerra tercerizada, es decir, se contrataron a mercenarios de empresas que llaman "contratistas privadas de seguridad" irrumpiendo armados por la costa venezolana procedentes de Colombia. Allí había dos mercenarios de nacionalidad norteamericana, al igual que la del director de esa empresa, quien había sido guardaespalda personal de Trump. Esta modalidad "de guerra" permite a EEUU intervenir en un país (para derrocar a su gobierno) sin la autorización del Congreso norteamericano.

También hubo intentos de magnicidio a los presidentes Chávez y Maduro, paralelamente a un asedio internacional en donde nos han excluido del Mercosur, han formado el Grupo de Lima, etc. Venezuela todos los días aparece como la victimaria de un hecho grave que causa daño al mundo, a América Latina. Se nos pretende hacer pasar como un mal ejemplo, responsables de los problemas de nuestros vecinos. En este sentido, no caba duda de que ha habido un ataque reputacional tremendo (mediático). Nosotros no aparecemos en ningún canal internacional de turismo ni tampoco en los programas de cocina gourmet. Parece que aquí no hay ningún atractivo, Venezuela "es un país en donde nos estamos muriendo de hambre, asediados por un gobierno que nos prohíbe expresar nuestras ideas, y sólo producimos refugiados y exiliados políticos al planeta".

Durante su Administración, el presidente Trump dijo públicamente que no descartaba la opción militar contra Venezuela. Pero sus asesores le dijeron que esa opción saldría muy costosa (también en términos políticos). Por tanto, la mejor elección fue radicalizar las MCU (o *sanciones* económicas), apretando las de tipo financieras y comerciales. Esto simplemente porque a EEUU se le facilita hacerlo ya que ellos son los dueños de las "alcabalas financieras" más grandes del mundo por donde deben pasan casi todas las transacciones, siendo los que autorizan o no esas transferencias. Entonces, cuando EEUU quiere prohibir la compra de insumos, repuestos, vacunas, simplemente no autoriza la transacción y el banco que lo haga puede ser inmediatamente sancionado, incluso, así lo han sufrido algunas empresas.

[3] Para una ampliación del tema puede consultarse: Boueiri, Sonia (2020, junio). Venezuela: entre la pandemia, sanciones e incursiones militares. *Crítica jurídica y conflictos sociopolíticos en Nuestra América, 1*, pp. 19-36.

Pero la última idea genial que se les ocurrió para despojar al país de sus bienes y activos en el extranjero, y así agravar "la crisis", fue que tuviéramos dos presidentes, uno, el que elegimos los(as) venezolanos(as) y, otro, el impuesto por ellos. A esta especie de "presidencia paralela de la República" se le dio reconocimiento y autorizó para el manejo y disposición de los mismos.

Entonces, el método que se usó desde el 2017, aunque ha habido medidas mucho antes, fue que se intensificaron las MCU con una eficacia tremenda. Además, la moneda por excelencia autorizada para efectuar transferencias internacionales es el dólar, o al menos fue el instrumento que históricamente se impuso para la venta de nuestro petróleo, y eso complicó el asunto. Ciertamente las MCU se pueden considerar como una especie de "bombas sólo mata gente". Destruyen la economía de manera silenciosa a través de bloqueos, embargos, congelación de cuentas o 'robo' de activos, impiden transacciones, compra de alimentos, medicinas, e insumos en general. Por ejemplo, tenemos en EEUU una empresa petrolera muy grande que se llama CITGO, con más de 7 mil estaciones de gasolina propiedad de Venezuela que daban muchos dólares al país, además de otras ventajas. Ella fue confiscada por EEUU con la "autorización" de nuestro "Presidente interino o paralelo". Hay que agregar a todo este *teatro* que también se nombró una especie de "Procurador (abogado) especial", un Tribunal Supremo de Justicia en el extranjero y hasta algunos "Embajadores" que ayudarían a concretar la estafa y el despojo.

Entonces, desde el 2014, que fue la fecha que comenzaron a aplicarse oficialmente las *sanciones* a través del primer Decreto de Obama con el que nos declara "una amenaza inusual y extraordinaria contra la seguridad de EEUU", se abrió las puertas a todas las demás medidas coercitivas. Los EEUU y otros países, han impuesto a la República Bolivariana de Venezuela MCU que se traducen en 2 leyes, 7 Decretos Ejecutivos, y más de 352 medidas administrativas y 166 medidas restrictivas/punitivas (Observatorio Nacional MCU, 2021:1). En lo específico, han sancionado a 192 personas, 150 empresas (10 del Estado y 140 del sector privado), 69 embarcaciones, 30 buques petroleros y 58 aeronaves. Además del cerco de más de 7 mil millones de dólares en bancos en el extranjero y el despojo de más de 31 toneladas de oro venezolano en Inglaterra (el Banco de Londres no las devuelve porque "no tiene claro quién es nuestro Presidente").

Los impactos de las MCU, y otro tipo de agresiones, en los DDHH.

Aquí hay que hacer una aclaratoria, porque siempre en el discurso se dice que las sanciones van dirigidas a las autoridades (como al presidente, algunos ministros) porque "son corruptos, o narcotraficantes" y que eso no afecta a la población. Realmente existen distintos informes que indican todo lo contrario.

El 12 de febrero de 2021, la Relatora Especial de la ONU sobre el impacto negativo de las MCU en el disfrute de los DDHH, Alena Douhan, concluyó en su visita al país, que:

> (…) las sanciones impuestas contra Venezuela, sus ciudadanos y empresas afectan a las personas de Venezuela y de fuera de su territorio, tanto en el sector público como en el privado; a los nacionales de terceros países y a los empleados de empresas de terceros países afectados por las sanciones secundarias o por el temor a las mismas; a los donantes y a las ONG humanitarias internacionales; a los beneficiarios de la asistencia de las organizaciones internacionales tradicionalmente financiadas por Venezuela; mientras que las personas de bajos ingresos, las mujeres, los niños y las personas con necesidades especiales o con enfermedades crónicas o graves son los más afectados con respecto a todo el ámbito de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y el derecho al desarrollo (Naciones Unidas, 2021: 14-15, resaltado nuestro).

Comparado con esto, es muy poca la afectación de algunos políticos quienes, en lo particular, tienen congeladas algunas cuentas o prohibida la entrada en algunos países. La Unión Europea (UE), se ha sumado, también, a estas prácticas siguiendo los pasos de EEUU, aunque ella se cuida un poco del tema de la afectación de los DDHH por este tipo de medidas. No así EEUU quien las tiene incluidas dentro de su política exterior como herramienta abierta e intensa con la que ha intervenido a más de 30 países. EEUU se ha atrevido incluso a imponer sanciones a la Corte Penal Internacional (CPI), a sus magistrados, por investigar los delitos de lesa humanidad que han cometido los marines en Afganistán, Siria, etc., o al ejército israelí. También ha sido sancionada Rusia, China, aunque normalmente las MCU se las aplican a países como Cuba, Nicaragua o Irán. No obstante, como estamos viendo, se ha

venido intensificando esta práctica lo que llevó a algunos países víctimas a concretar una alianza el 12/03/2021 denominada "Grupo de Amigos en Defensa de la Carta de las NU", cuya primera reunión se efectuó el 23/09/2021. Fue integrada en sus inicios por 17 países, incluidos China, Rusia, Irán, Corea del Norte, para refutar la política de sanciones unilaterales de EEUU. Se intenta, pues, neutralizar los riesgos globales del debilitamiento del Derecho Internacional Público y su sustitución por "actos de fuerza".

Entonces, en Venezuela esas políticas intentan causar el mayor daño posible en las áreas más sensibles. Principalmente atacan la industria petrolera. En el caso de Chile, por ejemplo, se atacó la industria del cobre, y cuando se aplicaron contra Nicaragua se afectó la industria frutícola. Pero en Venezuela, por tener las reservas de petróleo probadas más grande del mundo (300 mil millones de barriles en la Faja Petrolífera del Orinoco, el 20% del mundo), se afectó esa industria que generaba el 95% de las divisas que ingresaban por concepto de exportación.

Esto confesó el Departamento de Estado: *"La campaña de presión contra Venezuela está funcionando (…) es un colapso económico total. Entonces nuestra política funciona"* (Departamento de Estado de EEUU, 09-01-2018). Como consecuencia de esto:

> Las pérdidas económicas totales entre 2016 y 2019 suman US$ 194 mil millones. Con ese dinero hubiésemos podido pagar la deuda externa completa que según el Banco Central de Venezuela es de US$ 110 mil millones. O tendríamos suficientes recursos para importar alimentos y medicamentos durante 45 años (CURCIO, 2020).

Además, todas las sanciones están basadas en un discurso de intervención por "razones humanitarias". Es decir, lo que supuestamente se pretende es "proteger a los(as) venezolanos(as), quienes elegimos a un gobierno que nos atropella y causa daño, nos mata de hambre, nos reprime", por tanto, ellos vienen a salvarnos aplicando unas medidas.

Así se expresó el ex Embajador de EEUU en Venezuela William Brownfield en 2018: *(…) esto va a tener un impacto en millones de personas que ya están teniendo dificultades en encontrar alimentos y medicinas (…), tenemos que tomar una decisión*

dura, el fin deseado justifica este severo castigo." Lo que en verdad pretenden estas medidas es lograr un cambio de régimen, lo han dicho claramente, aunque eso cause daño a millones de personas.

Pero el arma, quizá, más oculta pero más brutal, es el ataque a la moneda: el *bolívar*. Desde el 2013 hasta 2019, la depreciación del bolívar ha alcanzado 240.000 millones %, generando entre otras cosas una hiperinflación tremenda. Al respecto Richard Black (2017), senador del partido republicano de EEUU confesó: *(…) a través del sistema bancario internacional, hicimos que la moneda venezolana careciera de valor y luego vamos y decimos: 'Miren lo malo que es este Gobierno, su moneda no vale nada'. Bueno, no fueron ellos, fuimos nosotros quienes hicimos inútil su moneda.*

Sólo desde agosto de 2018, el poder adquisitivo de la clase obrera en Venezuela ha caído 97%, y por supuesto, se le atribuye todo esto a las malas políticas económicas de un gobierno que pretende ser socialista, por eso el capitalismo "es bueno" y la Revolución Bolivariana debe acabarse.

Mucho se discute si las MCU son ilegales o no. Es claro que, sobre la base del Derecho Internacional Público y Humanitario son ilegales. Pocas potencias la defienden, y algunos bloques de países como los No Aliados (77 + China) las rechazan. ¿Por qué? En primer lugar, son una estrategia comercial para eliminar a los adversarios que hacen competencia económica desleal. En el caso, por ejemplo, de las medidas que ha dictado EEUU contra algunas empresas que explotan el oro o el petróleo venezolano, se autorizan a algunas empresas norteamericanas, pero se sancionan a las rusas, turcas, etc. y así es muy fácil competir.

Son ilegales especialmente sobre la base de los principios del Derecho de no intervención, la autodeterminación, la soberanía y los impactos sobre el derecho al desarrollo, en especial al desarrollo sustentable. Sobre todo, porque afectan los derechos humanos de la población del Estado sobre el que se imponen. Usted podría negarle la visa a un diplomático, por ejemplo, pero no impedirle a Venezuela que compre vacunas contra el Covid-19. Esta decisión arbitraria y unilateral se convierte en una medida de tipo genocida, condenada así por el Estatuto de Roma. Por eso la Asamblea General de la ONU ha presentado varias docenas de resoluciones condenando las MCU. Desde hace años fue creada, también, una relatoría especial

destinada a estudiarlas, emitir informes sobre sus afectaciones y hacer recomendaciones, y concretar resoluciones en torno a ellas.

Como producto de todas estas medidas y agresiones que mencionamos, en Venezuela se incrementó la mortalidad materno infantil, rebrotaron enfermedades que ya estaban superadas como la difteria, el paludismo, aumentó la emaciación (desnutrición crónica). Hay miles de pacientes esperando para ser dializados, tratados de cáncer, diabetes, trasplantes de médulas.

Venezuela tiene que hacer grandes esfuerzos para comprar medicinas y equipos, aun teniendo el dinero para ello. Lo poco que logramos conseguir, es a través de algunos aliados como Rusia, China, entre otros. El gobierno logra con mucho esfuerzo comprar de manera secreta y, en ocasiones, "triangulada". Es decir, hace una compra a un país determinado y el medio de transporte no realiza su ruta de manera directa, debe burlar por días, semanas o meses el seguimiento (asedio) que hace EEUU, hasta hacernos llegar, finalmente la carga. Eso eleva, por supuesto, los costos para nuestro país. En el caso de las vacunas contra el Covid-19, por ejemplo, hemos tenido enormes dificultades para adquirirlas ante un sistema internacional de débil protección.

La calidad de todos los servicios públicos (y privados) ha ido en desmedro, en buena medida por la falta de inversión y las restricciones para comprar repuestos. La telefonía, el internet, la electricidad, el sistema de agua potable y del gas, están afectados.

La adquisición de la gasolina por parte de los usuarios es, también, muy grave. Ella está escasa, se forman largas filas de vehículos durante días en espera que los surtan. A pesar de ser un país productor de petróleo, no podemos importar algunos químicos que se necesitan para producirla viéndonos obligados, en ocasiones, a hacer uso de algunos aliados que han sido sancionados por ello. En el sector donde vivo, por ejemplo, hay racionamiento de electricidad todos los días por falta de gasoil y repuestos en la planta eléctrica principal. Pero lo interesante es resaltar el nivel de resistencia y lucha del pueblo venezolano quien no claudica. Esto sería digno que un análisis profundo que ahora escapa de nuestro tiempo y espacio. Para finalizar, me gustaría anexar material bibliográfico para la ampliación del tema. *Muito obrigada* por la oportunidad.

Referencias

BOUEIRI, Sonia. Las medidas coercitivas unilaterales (sanciones) en el devenir histórico venezolano. En Ruptura. Grupo de análisis y creación para la transformación social/Institut Sobiranies. *Momentos pospandemia. Nuevos poderes, nuevas resistencias,* 2021, p. 201-227). Barcelona, España: Edición de Ruptura.

BOUEIRI, Sonia. Venezuela: entre la pandemia, sanciones e incursiones militares. *Crítica jurídica y conflictos sociopolíticos en Nuestra América, 1*, 2020, pp. 19-36

CURCIO, Pasqualina. Salarios en la empresa privada y en la administración pública. *Ultimas noticias*. Obtenido el 13 de julio de 2020. Acesso: https://ultimasnoticias.com.ve/noticias/opinion/abrebrecha-salarios-en-la-empresa-privada-y-en-la-administracion-publica/

CURCIO, Pasqualina. Impacto de la guerra económica en Venezuela, *Ultimas noticias*, 2020.

CURCIO, Pasqualina. El modelo socialista *fracasado*. *Red Angostura*. Obtenido el 20 de septiembre de 2019, desde http://redangostura.org.ve/?p=2493

Observatorio Nacional de MCU (2021, agosto). Datos económicos del bloqueo a Venezuela. *Boletín antibloqueo 4*. Disponible en https://observatorio.gob.ve/wp-content/uploads/2021/08/Boletin_Antibloqueo_N3VF.pdf Obtenido el 18-09-2021.

Naciones Unidas (2021, febrero 12). *Informe de la Relatora Especial de la ONU sobre el impacto negativo de las medidas coercitivas unilaterales en el disfrute de los derechos humanos*. Caracas: UN.

2. El derecho y la justicia en discusión: debates urgentes desde América Latina

https://doi.org/10.36592/9786554601511-02

Agustín Lucas Prestifilippo[1]

La justicia se encuentra en el centro de la escena, y no por buenos motivos. Los recientes fenómenos de politización de los magistrados en América Latina han convertido en drásticamente literales las conceptualizaciones del politólogo Colin Crouch (2004) a comienzos del nuevo siglo sobre las posibles derivas postdemocráticas de las sociedades capitalistas.

En los países de nuestra región, el Estado democrático de derecho se ha convertido en objeto de impugnación por distintas fuerzas, tal como se expresa en procesos destituyentes mediante golpes institucionales (Honduras, Paraguay, Brasil) o sencillamente militares (Bolivia), en los que el principio republicano de la soberanía popular ha quedado puesto en suspenso por nuevas expresiones autoritarias de las viejas derechas, que han hecho del poder judicial su botín de guerra. Encarcelamiento, proscripción o persecución penal de los principales candidatos de la oposición, riesgo persistente de intervención de partidos políticos y sindicatos, limitación de derechos civiles de determinados grupos o supresión lisa y llana de las libertades públicas de los disidentes. La politización de la justicia de la que somos contemporáneos ha convertido en una quimera la vieja noción liberal del derecho como límite y barrera frente a la barbarie (MENKE y POLLMAN, 2010: 193).

Todos estos fenómenos vuelven a poner en entredicho la relación, por cierto nunca armónica bajo el capitalismo, entre Estado de derecho y justicia. Hoy en día vemos cómo muchos tribunales operan contra el sistema de derechos, reversionando en un sentido antidemocrático lo que Jürgen Habermas (1998) ha identificado como una tensión constitutiva entre facticidad y validez en el orden jurídico (p. 100-103). El nuevo involucramiento de los magistrados en la política coyuntural, su reciente y triste protagonismo en la arena pública, en la prensa y en el

[1] Universidad de Buenos Aires/CONICET. https://orcid.org/0000-0002-4199-2478

mundo del espectáculo, nos habla de la necesidad de una mirada diferenciada sobre la justicia y el derecho, toda vez que sus anudamientos concretos en situaciones coyunturales posicionan asimetrías y desigualdades que impiden generalizaciones y pensamientos apresurados.

Puesto que lo que no es para nada evidente hoy en día no es sólo hacia dónde se direcciona la relación entre el derecho y la justicia en América Latina, sino incluso el sentido mismo de cada uno de los términos. La así llamada judicialización de la política, visible notoriamente en los casos de *lawfare* en donde el poder judicial,[2] en alianza con el gran capital y los *mass media,* deviene soberano contra el principio democrático de la autonomía política ¿permite hablar de un curioso "exceso" de la justicia en relación a la institucionalidad estatal del derecho? Y a la inversa, ¿podríamos pensar en una idea del derecho más allá de aquello que Walter Benjamin (2001) ya en 1921 refería como "corrompido" en la institucionalidad legal?

Este drama nos requiere volver a pensar profundamente sobre las implicaciones y derivas de estas preguntas, a los fines de ofrecer los conceptos que sirvan no sólo para esclarecer el presente, sino para contribuir al relanzamiento de nuevas estrategias emancipatorias y comprometidas con los derechos humanos y la democratización de nuestras sociedades. En esta oportunidad deseo dar un paso en este sentido, revisando las discusiones de la teoría crítica contemporánea al respecto. Diagramando un esquemático mapa de sus posicionamientos encontrados, pretendo exponer algunas hipótesis que podrían sernos de ayuda en nuestra intención de entender el sentido de la crisis política de este lado, y de aquél, del Atlántico.

[2] Fenómeno no sólo observable en la realidad política latinoamericana. Tal como ha analizado con detalle Wendy Brown a partir del caso de la jurisprudencia estadounidense, la judicialización de la política representa un proceso de privatización que pone en jaque los principios y las prácticas de la igualdad y la antidiscriminación. En tanto tal, configura una de las formas en las que el neoliberalismo autoritario del que somos contemporáneos se articula con una "expansión de la esfera personal protegida" que aspira a destruir la idea democrática de justicia social (Brown, 2018: 18).

Totalitarismo: una controversia fundacional

En los tiempos de Weimar, más tarde durante la persecución nacionalsocialista, así como en los años del exilio, y luego de terminada la Segunda Guerra, los exponentes de la así llamada "primera generación" de la Teoría Crítica de la Sociedad presentaron fuertes diferencias en la interpretación de las causas sociales, políticas y culturales del totalitarismo, así como de los efectos de su experiencia traumática en las sociedades occidentales de la postguerra.

De la correcta formulación de la pregunta de cómo fue posible el horror de los campos de exterminio nacionalsocialistas dependía también la posibilidad de una adecuada comprensión de los desafíos éticos y políticos de la reconstrucción social luego del desastre de la devastación total, así como de las tareas prioritarias que debía asumir una perspectiva crítica ante las emergentes formas de dominación en el capitalismo.

Esta polémica forma parte de uno de los tantos capítulos de la historia de la "Escuela de Frankfurt" que obligan a revisar la imagen de homogeneidad interna que supone la metáfora escolar con la que con cierta pereza del pensamiento se suele aludir al conjunto de estos autores. Una controversia, en efecto, que presentó una multiplicidad de aristas y momentos, y que aquí apenas podremos referir de modo simplificador y aproximativo. De este caudal de discusiones teóricas y políticas nos interesa aquí mencionar los términos del debate del que participaron, más directa o más oblicuamente, figuras tales como Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Franz Neumann y Otto Kirchheimer. Se trataba de la cuestión política del vínculo entre derecho y justicia, más acá y más allá del fascismo.

Los estudios que conformaron el proyecto interdisciplinario de investigación empírica sobre las transformaciones de la autoridad a fines de los años ´30 y comienzos de la década siguiente adoptaron un diagnóstico de las nuevas contradicciones de la sociedad capitalista cuyo núcleo de hipótesis dependía de los célebres análisis del economista Friedrich Pollock (1978).[3]

[3] Amigo íntimo desde la adolescencia de Max Horkheimer, Pollock había formado parte del mítico grupo de jóvenes intelectuales y militantes comunistas decepcionados que, en los años 22/23, había discutido sobre la posibilidad de la revolución luego de su fracaso en Alemania (véase: Voller, 2022).

Mediante el concepto de "capitalismo de Estado" (*Staatskapitalismus*), Pollock reconocía una tendencia inaugurada por el nacionalsocialismo, que iba a continuar luego de la Guerra en las principales economías del mundo, de absorción de los conflictos sociales por medio de un aparato estatal con una capacidad de centralización inusitada, que, bajo la modalidad del totalitarismo, había convertido el mundo de las acciones humanas en una simple entelequia: bajo la modalidad del capitalismo de Estado el cuadro administrativo controlaba todas las variables del mundo social, administrando burocráticamente la vida de los humanos, y obturando toda noción de autonomía de los individuos y los grupos sociales.

Confirmando los pronósticos pesimistas de Weber acerca de la crisis de la libertad en el mundo social gobernado por las formas racional-legales de dominación, la experiencia histórica del nacionalsocialismo había transformado al moderno capitalismo occidental en un sistema de administración económica regido por el principio generalizado de la dominación burocrática. En la visión de Pollock la actividad económica y social se había convertido en algo completamente planificado por los controles del funcionariado público.

Incluso después de la Guerra, y el fascismo derrotado, ni Pollock ni tampoco Horkheimer encontraron razones empíricas para cambiar su juicio ante las formas sociales y políticas asumidas por las democracias de los países centrales. El desarrollo de grandes corporaciones bajo la modalidad de los carteles y *trusts* económicos, y de cada vez más sofisticados instrumentos de planificación estatal durante la época de la reconstrucción de Europa y el *New Deal* significaba que la época del *laissez faire* que se había clausurado durante los tiempos de la guerra, estaba cerrada irreversiblemente. El capitalismo avanzado había mutado hacia un modo de producción políticamente regulado y a una maquinaria esencialmente libre de crisis económicas. La *primacía de la política*, expresada por la burocracia estatal y la dominación racional que ella impartía hacia el resto de la sociedad había triunfado sobre la antigua primacía de la economía durante la época del temprano capitalismo liberal de la segunda parte del siglo XIX.

Esta forma generalizada de dominación legal burocrática había sido precisamente motivo de reflexión crítica por Benjamin varios años antes, ante los dilemas que dividían trágicamente a la Alemania de Weimar. En su famoso ensayo

publicado en el *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* en agosto de 1921, Benjamin se proponía nada más y nada menos que "juzgar al derecho positivo." Para Benjamin el orden jurídico moderno, su práctica y su teoría dominante, requería de una crítica que lo confronte reflexivamente con sus propios puntos ciegos –lo que Benjamin denominará en el texto como sus "dogmas"– y que logre relevar en este movimiento aquello que, ajeno y exterior al universo jurídico, lo conforma y lo integra secretamente en su interior, a la sombra de las narrativas que, como las filosofías del derecho natural racional o el liberalismo político, buscaron legitimarlo.

Para Benjamin eso "otro" del derecho que, sin embargo, lo constituye en su más profunda intimidad, es su carácter eminentemente violento. La radicalidad del planteo crítico de Benjamin consistirá en reconocer que la relación entre derecho y violencia no puede ser pensada en términos de exterioridad simple –por ejemplo, como lo plantea el positivismo jurídico, entre medios legítimos y fines justos. Para la concepción dominante con la que discute Benjamin el procedimiento formal del derecho, aquello que configura su "racionalidad legal" descansa en el empleo de técnicas de administración que le otorgan a sus resoluciones la legitimidad suficiente para concitar sumisión sin necesidad de ejercer coerción alguna. Por su misma *forma* de actuación, el derecho moderno puede dominar legítimamente, esto es, sin el empleo de los medios de sanción que le otorgan su probabilidad empírica de imposición social. En este sentido, para las teorías que buscan legitimar al orden jurídico del derecho, la ley sólo puede instituirse si se opone en su validez a la violencia como aquello exterior que debe ser regulado legalmente.

Pero si el derecho debe ser criticado no tanto en sus manifestaciones, vale decir, en sus relativos distanciamientos o acercamientos contingentes a principios ideales presupuestos como válidos, sino *en sus mismos principios*, en sus "dogmas", entonces la crítica no puede sino asumir una estrategia drástica. Esta drasticidad se manifiesta en el hecho de que la contradicción que revela la crítica –"la esencia del derecho es eminentemente violenta"–, al no poder ser resuelta por una antítesis que la supere sin que esto suponga la disolución de sus diferencias constitutivas, obtura la posibilidad de apelar a los ideales normativos contenidos en ese orden como su fuente de fundamentación. La crítica se ejercita radicalmente porque transforma la

contradicción manifiesta en su objeto –la ley– en la crisis real que lo conduce a su destrucción.

Precisamente por ello, para Benjamin la crítica no podría operar inmanentemente a su objeto, sino que para ser crítica ella debía asumir una posición externa frente a aquello que discrimina. Dice Benjamin: "se trata de hallar para esta crítica un criterio *fuera* de la filosofía positiva del derecho, pero también *fuera* del derecho natural" (*Ibíd.*: 25 –los subrayados son nuestros). Y esa posición de exterioridad frente a su objeto Benjamin la encontrará, siguiendo a las reflexiones clásicas de Sorel, encarnada en la figura de la huelga general revolucionaria. La huelga es un derecho que el Estado permite al movimiento obrero, entendiendo a aquella como la práctica de suspensión de las actividades laborales. "El derecho lo admite porque retarda y aleja acciones violentas a las que teme tener que oponerse."

Sin embargo, cuando la huelga aislada o sectorial deviene en huelga general, se convierte en un movimiento revolucionario de toda la clase obrera, independientemente del reclamo puntual de un sector en donde se ejecute ese derecho. Benjamin se pregunta por qué los Estados evidencian un temor tan pronunciado hacia la huelga general –incluso haciendo uso de la violencia policial–. La pregunta que se hace Benjamin, entonces, es a qué responde esta contradicción al interior del orden jurídico sancionado estatalmente entre el derecho de huelga, vale decir: el reconocimiento del estatuto legal a no presentarse al lugar de trabajo, y el rechazo a la huelga general como acción disruptiva e ilegítima del orden social, esto es: como acción violenta orientada por fines naturales contrarios al orden de la ley.

Como se sabe, la respuesta que ofrece Benjamin desbarata la lógica instrumental que asocia fines y medios, reconociendo *otra* lógica que subyace a la ley, y que, al modo de un fundamento "mítico", se manifiesta no sólo en su constitución sino también en sus medios de aplicación:

> La función de la violencia en el proceso de fundación de derecho es doble. Por una parte, la fundación de derecho tiene como fin ese derecho que, con la violencia como medio, aspira a implantar. No obstante, el derecho, una vez establecido, no renuncia a la violencia. Lejos de ello, sólo entonces se convierte verdaderamente en fundadora de derecho en el sentido más estricto y directo, porque este derecho no será independiente y libre de toda violencia, sino que será, en nombre del poder, un fin íntima y

> necesariamente ligado a ella. Fundación de derecho equivale a fundación de poder, y es, por ende, un acto de manifestación inmediata de la violencia. Justicia es el principio de toda fundación divina de fines; poder, es el principio de toda fundación mítica de derecho (*Ibíd.*: 40).

La violencia no consiste por lo tanto en el efecto coactivo de los medios con los que el derecho garantiza su vigencia social fáctica sobre su otro, aquello que Benjamin denominará "mera vida", sino en que el derecho tenga como principal preocupación *su propio poder de supervivencia*, vale decir: su misma auto-conservación como propósito último de todas sus operaciones. Esto es lo que marca "aquello corrupto que yace en el derecho" (*Ibíd.*: 31). Puesto que esa operación autoreferencial se muestra como el núcleo íntimo que justifica su existencia en tanto orden normativo, su identificación indistinguible de poder y violencia, ella está destinada, como en el mito, a repetirse compulsivamente sin fin.

A esta circularidad mítica de la racionalidad legal en la que descansa el poder jurídico Benjamin le confrontará otra forma de la operacionalidad, ajena al mundo jurídico del derecho, y que el autor caracterizará como "pura e inmediata", por oposición al estatuto estrictamente teleológico de la violencia mítica de la ley. Como se sabe, Benjamin proyectaba sobre esta *otra* violencia las posibilidades de un pensamiento y una acción alternativos. Se entiende por qué entonces para Benjamin la crítica no podía proceder mediante un "programa mínimo", sino que sólo podía lograrse a partir de una impugnación radical del "ordenamiento jurídico mismo en todas sus partes". Cuando la violencia mítica que ejerce la dominación del derecho se vuelve cíclica o total, la apuesta de la crítica sólo puede ser su disolución absoluta por una acción y un pensamiento que encuentre en las fuentes nutricias del mesianismo el impulso suficiente para la abolición redentora del poder estatal.[4]

A esta estrategia conceptual que anuda sin posibilidad de diferencias violencia y derecho, dominio y legitimidad, facticidad y validez, y que permite diagramar no sólo un diagnóstico de las contradicciones del capitalismo antes,

[4] En este sentido, la crítica de la violencia no procura, como en la suspensión del derecho que ejecuta el soberano que decide sobre el estado de excepción, fortalecer el poder de la ley sino, como dice Benjamin, "aliviar" (*entsetzen*) a la ley de sí misma. Sobre las diferencias entre las perspectivas de Benjamin y el "*necessitas legem non habet*" de Schmitt, véase: Agamben (2004).

durante y luego del fascismo, sino también una articulación precisa de las tareas de la crítica, le respondieron distintas miradas que, al interior del circulo que conformó la teoría crítica en su "primera generación", permitieron evidenciar disonancias y heterogeneidades profundas (REGATIERI, 2019).

En efecto, autores como Franz Neumann y Otto Kirchheimer plantearon fuertes diferencias con respecto a la caracterización de Pollock sobre el vínculo entre economía y política durante los tiempos del nacionalsocialismo. Para estos autores, la figura de un aparato de dominación burocrático legal todopoderoso con capacidad de absorción de la agencia privada del capital mediante la planificación y centralización económica impedía reconocer que el sentido último del nazismo vino determinado por una colonización de los aparatos de control y dominación estatal por parte del capital monopólico privado, cuya incidencia en la administración de gobierno fue tal que facilitó su instrumentalización de lo público al servicio de su creciente acumulación privada y concentración de riqueza.

De allí que lo que se manifestaba entre el Estado y la sociedad en los tiempos del fascismo no era tanto una disolución de la iniciativa privada de la economía por parte de un predominio de la dominación política; sino, todo lo contrario, una imposición de las exigencias del gran capital a los resortes autónomos del Estado, obturando la posibilidad de una agencia estatal que se haga eco del principio democrático de la soberanía del pueblo, más allá de los dictados de valorización que caracterizaron al capitalismo desde sus inicios. Ejemplarmente esto se podía observar en las antesalas del ascenso del nazismo al poder, en los últimos años de la República de Weimar.

En su investigación sobre los antecedentes y las causas estructurales del totalitarismo, Franz Neumann (1983) reconoció los niveles absurdos a los que había llegado la parcialidad de los magistrados, evidenciando una pendiente anti-democrática en la que había llevado el poder judicial al transformarse en un instrumento del gran capital hacia la supresión de adversarios políticos. Pero eso no impedía según Neumann que esos jueces exigieran para sí el halo de imparcialidad que debía recubrir la imagen de la justicia y del derecho. El secreto de esa conjunción entre apariencia de neutralidad y ejercicio despiadado de la parcialidad política se localizaba en la diferencia entre los procesados y los condenados en causas penales

que involucraban a miembros de las distintas fuerzas políticas. Por regla general, los tribunales de justicia procesaban a todos los denunciados, sin distinción política (mostrando así un hiperactivismo judicial aparentemente imparcial), pero sólo condenaban, para expulsarlos de la escena política, a los dirigentes de la izquierda alemana. Este tipo de politización del derecho penal terminaba construyendo para Neumann "el arma más perniciosa de las luchas políticas", tanto por los efectos sociales que producía la persecución penal de los disidentes políticos, como por sus resultados institucionales duraderos sobre el ámbito de la competencia política[5].

Esta sutil diferencia de orientación en el diagnóstico de las contradicciones del capitalismo que habían emergido en los años previos y durante el tiempo de la Segunda Guerra sentaba un nuevo terreno para la reflexión sobre las tareas de la crítica y de las luchas sociales por la emancipación. Pues si el plexo de dominación que había caracterizado al totalitarismo no podía desacoplarse de los movimientos de ofensiva del gran capital, entonces la crítica debía reorientar su aguijón desde la institucionalidad jurídico-estatal hacia la estructura de clases de la sociedad capitalista, desde la crítica de la violencia del derecho como forma hacia la crítica de los criterios capitalistas de justicia orientados hacia la valorización del capital y la apropiación privada de la riqueza social. En definitiva, se requería un movimiento doble: por un lado, era necesario acoplar a una teoría crítica del *sistema* capitalista un concepto adecuado de las *luchas* sociales por la justicia; a su vez, la teoría crítica debía asumir una sensibilidad para las distinciones, que fuese capaz de diferenciar una idea de justicia cuyo "exceso" posibilitase una trascendencia de los contextos de opresión social. Y esto incluía la posibilidad de reconectar a la crítica con los legados emancipatorios contenidos en los combates sociales por la democratización

[5] Sin embargo, esta práctica de persecución política a organizaciones y activistas de izquierda en Alemania no forma parte del pasado, sino que hoy aparece drásticamente actual bajo la figura legal de la "Protección de la constitución" (*Verfassungsschutz*). Se trata de la agencia de inteligencia creada en 1949 con el propósito de garantizar que no se repita el nazismo. Sin embargo, bajo la justificación de un cuidado de la democracia constitucional, la Oficina de Protección de la Constitución evita el control democrático por parte de la sociedad civil en un manto de oscuridad, desde la cual desarrolla acciones de espionaje político selectiva y sintomáticamente hacia la militancia de izquierda. El resultado es la sistemática criminalización de los movimientos sociales que luchan por la justicia climática, como Letzte Generation o Fridays for Future, así como de otras organizaciones antirracistas y anticapitalistas. Véase: https://www.nd-aktuell.de/artikel/.verfassungsschutz-wen-schuetzt-der-verfassungsschutz.html (última consulta: 3 de octubre de 2023).

y la conquista de derechos que motivó la historia de los movimientos sociales desde los tiempos de las revoluciones en Estados Unidos y en Francia.

En este sentido, para mencionar tan sólo el caso más emblemático al respecto, las investigaciones de sociología empírica dirigidas por Theodor Adorno en los años ´50 asumirán ejemplarmente como contracara de las tendencias psico-sociales del autoritarismo en la sociedad norteamericana de la postguerra a un concepto de *experiencia democrática* como condición intersubjetiva elemental para el desarrollo de una forma de vida colectiva de igual respeto de las libertades de todos sus miembros (*Cfr*. PRESTIFILIPPO, 2018). A contrapelo de las tesis de filosofía de la historia negativa que signaron el itinerario proseguido tanto por las "Tesis de filosofía de la historia" de Benjamin, como por *Dialéctica de la Ilustración,* el propio Adorno marcará las trazas de un camino que abriría el horizonte de futuro de la teoría crítica de la sociedad.

Derecho y justicia en los debates contemporáneos

Desde entonces la teoría crítica no ha cesado de discutir qué significaría desplegar la potencia de aquel concepto de experiencia acuñado por Adorno, sin que esto implique recaer en diagnósticos generalizadores que impidan encontrar en los movimientos materiales de la sociedad actual no sólo las líneas regresivas que conducen a la radicalización de la opresión, sino también la difícil línea emancipatoria que parte de las luchas revolucionarias del siglo XVIII, continuando en los procesos de consolidación de la democracia constitucional en el mundo capitalista, para llegar a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. El modo en que las teorías críticas contemporáneas discuten acerca de estos dilemas es nuevamente mediante una reflexión, íntimamente dividida y por lo tanto para nada homogénea,[6] acerca del vínculo entre derecho y justicia.

Con la publicación a comienzos de los años ´90 de *Facticidad y validez* (1998), Jürgen Habermas pudo sentar en el ámbito de la sociología política y la filosofía del derecho los términos ineludibles en los que esta discusión tenía que plantearse: para

[6] Así lo ha remarcado ejemplarmente Robin Celikates (2021).

Habermas toda discusión sobre la experiencia democrática no puede desistir de una cuidada indagación acerca del concepto y realidad del Estado de derecho. Y será precisamente de esta apuesta por reconectar los anhelos de justicia de los movimientos sociales que motivaron las investigaciones críticas de la primera generación de la teoría social crítica con la encarnadura institucional de los órdenes jurídico-políticos en las sociedades contemporáneas, que será posible extraer toda una serie de polémicas que marcan el estado actual del debate.

La teoría del discurso que Habermas había desarrollado paradigmáticamente entre fines de los años ´70 y comienzos de la década del ´80 se declina ahora como teoría discursiva del derecho, reformulando el concepto de razón práctica en los moldes de un concepto de racionalidad comunicativa. El principio general del discurso (D) es entendido como concepto supremo de toda teoría de la razón práctica, diferenciándose éste en un punto de vista moral y en un principio del derecho. En este sentido, dice Habermas, el principio de que sólo "son válidas precisamente las normas de acción a las cuales todos los posibles afectados podrían dar su consentimiento como participantes de discursos racionales" (*Ibíd.*: 172) sostiene tanto la posibilidad de una perspectiva moral como de una perspectiva no reducida del derecho moderno. Así,

> […] el principio de discurso sólo puede adoptar la forma de un principio democrático a través del medio que representa si ambos, es decir, principio del discurso y el medio que es el derecho se ensamblan, entrecruzan y entrelazan uno con el otro desarrollando un sistema de derechos que ponga a la autonomía privada y a la autonomía pública en una relación de presuposición recíproca (*Ibíd.*: 194).

Siguiendo estas indicaciones de una mutua implicación entre moral y derecho, y entre derecho y práctica política, Axel Honneth ha reconocido en la teoría del discurso habermasiana una fuente principal de inspiración para su formulación de las tareas que debería asumir el pensamiento crítico en la actualidad. Sin embargo, como su contemporánea Seyla Benhabib (1986), el otrora director del *Institut für Sozialforschung* reconocerá en el concepto pragmático-universal de discurso una dificultad sintomática para visibilizar conceptualmente las contradicciones sociales

y el modo en que la negatividad de las experiencias de injusticia tensionan a los órdenes jurídico-políticos, revelando en la estabilidad de su institucionalidad un déficit de reconocimiento. En este sentido, para Honneth la teoría crítica no puede desistir de formular diagnósticos acerca de las *patologías sociales* en las que los sujetos siguen quedando sumidos en formas de opresión social y de sujeción que los condiciona en su capacidad autónoma de juicio y en la posibilidad de realizar sus ideales de vida. La teoría de las luchas colectivas por el reconocimiento buscará ofrecer una gramática de los conflictos sociales de los que somos contemporáneos.

Consecuentemente, en su concepción de una "eticidad" postradicional, sustentada primero en el programa hegeliano contenido en los fragmentos de Jena (HONNETH, 1997) y luego desplegado en sus maduros *Fundamentos de filosofía del derecho* (HONNETH, 2014), el autor diferenciará dimensiones del reconocimiento interpersonal que, en su conjunto, constituyen las condiciones de posibilidad de la autonomía de los sujetos: las formas del reconocimiento del amor, del derecho y de la solidaridad; las cuales dan lugar respectivamente a las formas de la autoconfianza, el autorrespeto, y la autovaloración, y que en conjunto constituyen los "universales normativos de una vida lograda" (HONNETH, 1997: 214).

Sobre esta base Honneth desarrolló la tesis de un concepto amplio de justicia entendido como "el conjunto de las condiciones de reconocimiento mutuo en las que la formación de la identidad personal puede desarrollarse de manera adecuada" (Honneth, 2006: p. 136). Para Honneth las encarnaciones objetivas de estas formas del reconocimiento, siempre marcadas por las tensiones entre un exceso de validez y una clausura institucional fáctica, encontraban expresión en la familia y en la amistad, en el mercado, y en la dialéctica entre la vida pública de la sociedad civil y el Estado. Todas ellas en su conjunto podrían eslabonar los momentos de ese tejido ético en el que la idea de justicia podría realizarse materialmente (PRESTIFILIPPO y CAIRES CORREIA, 2021).

En una misma línea de reflexión post-habermasiana, Reiner Forst (2014) ha hecho recientemente del concepto de "justificación" (*Rechtfertigung*) el pilar teórico para una propuesta novedosa de articulación crítica entre la moral, el derecho y la idea de justicia. Según Forst, que se reconoce abiertamente tributario del legado de la teoría crítica de Frankfurt, es en el derecho fundamental a la justificación de los

seres humanos en donde debe apoyarse una perspectiva crítica de la política contemporánea, puesto que es de esta base moral universal de la que depende la posibilidad de entender los mecanismos normativos que reproducen las formas actuales de injusticia. Para Forst los órdenes jurídicos democráticos se sostienen sobre lo que denominará una *dialéctica de la justificación discursiva*, evidenciando en su estructura la posibilidad de que las pretensiones contenidas en los mandatos jurídicos no sean aceptadas por aquellos para quienes esas órdenes fueron dirigidas. En la medida en que todo orden social normativo se sostiene en la necesidad de apertura a la discusión acerca de las razones de su existencia, para Forst la teoría crítica debe ser capaz de registrar en las luchas sociales actuales los requerimientos de los sujetos a ser respetados en su dignidad como seres de justificación, vale decir, a ser concebidos como agentes discursivos ante los cuales los órdenes normativos deben dar cuenta si pretenden que sus mandatos sean reconocidos.

Esto puede ser analizado según Forst a partir de los debates actuales sobre la cuestión de la tolerancia en los órdenes sociales globalizados. La idea de tolerancia supone un límite infranqueable en las relaciones interpersonales: se trata de la negación o rechazo de una creencia, práctica, hábito o norma, como condición de posibilidad de los vínculos humanos. A diferencia de la dinámica social del desprecio, concebida por Honneth como aquello que inhibe la sociabilidad democrática así como la posibilidad de un trato justo entre los individuos, la pregunta por la tolerancia aparece allí en donde la práctica de reconocimiento, ante la confrontación con una diferencia intraducible por los esquemas de interpretación que configuran una cultura propia, se vuelve imposible. ¿Contiene el principio moral y jurídico de igual respeto de las libertades de todos de algún recurso normativo que sirva para reconocer la realidad de las diferencias culturales y morales que hoy determinan el pluralismo ético del mundo en el que los sujetos se mueven, marcado por el cruzamiento de fronteras y los desplazamientos territoriales más allá de los límites de las comunidades nacionales?

Si se fundamenta este criterio en lo que Forst identifica como una concepción autoritaria de la tolerancia, entendida como el "permiso" que otorga una autoridad soberana a un súbdito a determinadas prácticas o a integrar de una manera restringida la comunidad política en cuestión, entonces el concepto de tolerancia

funcionará como un mecanismo de control social, de disciplinamiento y de represión de aquellos valores, creencias o sensibilidades que precisamente marcan la experiencia de una diferencia insuperable en los vínculos humanos. Por el contrario, la perspectiva de la teoría crítica debe asumir lo que Forst denominará un concepto democrático de "tolerancia como respeto", en el que los vínculos de tensión que originan las diferencias culturales motivadas por creencias éticas y religiosas irreductibles sean tramitados horizontalmente, presuponiendo a cada ser con el mismo derecho fundamental a la justificación. Bajo este prisma, que actúa en función de los criterios meta-normativos de la *reciprocidad* y la *generalidad*, la teoría crítica reconecta al derecho –entendido moralmente como un exceso de requerimientos de justificación– y a la justicia, entendida ahora como orden normativo particular y situado históricamente, abierto al diálogo entre los miembros de una comunidad específica.

Sin embargo, ante estos planteos cabría formularse la pregunta de si acaso esta nueva asociación entre derecho y justicia no peca de desconocer aquello que ya Benjamin señalaba como uno de los dilemas más profundos que atraviesa la política democrática en el seno del capitalismo: la violencia del derecho, visible por ejemplo en el fenómeno de la selectividad de clase, de género, racial, o religiosa que marca el acceso desigual a la justicia en las sociedades capitalistas, o en la negativa de asilo de los Estados soberanos a migrantes y refugiados, ¿puede ser atribuido sólo a una correlación fáctica de fuerzas, favorable a los sectores sociales más privilegiados (capitalistas, hombres, blancos, cristianos) por el sistema pero susceptible de reversibilidad ante coyunturas sociales distintas? ¿No afecta a la misma posibilidad de la justicia como imparcialidad que la estructura misma que configura al derecho se institucionalice en sociedades como las nuestras, esto es: *capitalistas*?

Precisamente esta sospecha es la que motiva el enfoque de autores tributarios también del legado de la teoría crítica de la primera generación, pero preocupados por los nuevos movimientos de radicalización de las derechas y resurgimientos de formas de autoritarismo social que han comenzado a acumular poder político luego de la crisis de 2008, y con mayor agudeza a partir de la crisis de la pandemia inaugurada en 2020. Uno de los planteos más punzantes al respecto ha sido el del programa de una crítica de la forma dominante de los derechos desplegado

recientemente por Christoph Menke (2015), cuya perspectiva encuentra continuaciones sugerentes en las intervenciones de Eva von Redecker (2020) y Daniel Loick (2016).

Para estos autores es la misma forma liberal-burguesa del derecho moderno la que requiere de una revisión crítica; pues la misma se fundamenta histórica y sistemáticamente en una identificación con la perspectiva subjetiva del propietario, que hace si no imposible, sí radicalmente difícil su distinción de las pretensiones de acumulación privada que signó los proyectos de capitalización de las clases capitalistas desde el siglo XVI. La acumulación originaria, ese hecho colmado de sangre y violencia que dio nacimiento al moderno capitalismo occidental, y que Marx caracterizó con aguda genialidad en el capítulo XXIV de *El capital,* vino acompañada de una serie de instrumentos y conceptos jurídicos sostenidos en la idea de una forma subjetiva del derecho, entendido éste como derecho a la apropiación de bienes públicos. Este fundamento de la justicia en el concepto de subjetividad jurídica marcará el sentido del desarrollo del moderno derecho capitalista, relativizando la posibilidad de oponer *idealiter* la validez *a* la facticidad, el reconocimiento *al* desprecio, o el respeto democrático *al* permiso autoritario.

Para el enfoque de Menke (2020) el axioma fundamental del liberalismo sostiene que la justicia, y con ella la legitimidad del orden político, consiste en garantizar a todos sus derechos individuales a la más cruda arbitrariedad. En reacción al absolutismo del Estado y al moralismo de la Revolución, el liberalismo definirá el orden sociopolítico como orden jurídico: como el orden que protege los derechos de cada individuo. De allí el nombre ("liberalismo"), pues esto es lo que entiende por libertad: libertad, así lo define Benjamin Constant, significa para los "modernos" "aquellas garantías jurídicas" que "las instituciones les ofrecen a los individuos para su goce privado"; la libertad es, entendida según el liberalismo, "seguridad en el goce privado".

Los derechos hacen esto a través del *modo* en que ellos autorizan: un derecho autoriza o da permiso al individuo a desear y a hacer algo. Ellos le aseguran o le garantizan al individuo algo: le aseguran un espacio privado o le garantizan oportunidades sociales. Así, esto se convierte en su propiedad; todo derecho, sea liberal clásico o social, es "derecho propio". Esto significa que aquel individuo que

tenga un derecho, puede hacer con él lo que quiera. Tan sólo no debe interferir en los mismos derechos de los demás. Así, pues, el ejercicio de mi derecho es aquello que hago con lo que me pertenece, cosa mía. Cuando tengo derecho a algo, todo aquello que hago en el ejercicio de este derecho queda sustraído a la intervención y a la crítica, incluso al juicio de los demás. Ante los demás mi derecho aparece como una cosa, un mero pedazo de naturaleza –con el que se han topado como con algo ya dado. Este mito de lo dado es precisamente el soporte ideológico en el que se sostiene la forma dominante de los derechos en el capitalismo, el cual debe asumirse para Menke como motivo fundamental de una teoría crítica de la justicia.

Desafíos del presente: derechos humanos y luchas por la justicia social

¿Cómo pensar estas tensiones conceptuales entre derecho y justicia a la vista de las contradicciones políticas actuales en nuestra región? Quisiera finalizar volviendo a los debates más urgentes de nuestro presente en América Latina. Procesos constituyentes como los que hemos presenciado en Chile en los últimos años muestran las profundas dificultades que acarrea en la periferia toda búsqueda de transformar radicalmente los cimientos jurídicos del orden político y económico capitalista.

Por un lado, las revueltas sociales en la Chile actual reescriben experiencias virtuosas de reforma constitucional en las que las fuerzas populares dan la batalla por la discusión acerca de los fundamentos del orden social normativo, revisitando experiencias revolucionarias de constitucionalización como las que marcaron a Bolivia o Ecuador en la primera década del nuevo siglo, y empalmándose con el ejemplo reciente de la sanción de la legalización del aborto en Argentina, en donde las luchas sociales y la generación legislativa de derecho se han conjugado en un ensamblaje democrático inéditamente virtuoso.

A su vez, el crecimiento social de fuerzas políticas ultra-conservadoras y de extrema derecha en Chile aparece como la respuesta directa a los intentos de democratización impulsados por la Convención Constitucional de un nuevo texto. No es posible comprender el nudo en el que se encuentra actualmente el debate sobre la constitución en Chile sin dar cuenta de las profundas limitaciones no sólo jurídicas,

sino también culturales e ideológicas que aún persisten en las sociedades capitalistas para emprender programas de transformación revolucionaria.

Cabe recordar que la Constitución actualmente en vigencia en Chile fue aprobada en 1980. La convocatoria a redactarla fue completamente ilegítima: fue el dictador Augusto Pinochet quien decidió que la Constitución previa había caducado, quien convocó a una comisión especial que redactó la nueva y quien le dio aprobación formal (luego de un plebiscito igualmente ilegítimo y amañado). Fue la Constitución de una dictadura militar. Con algunas modificaciones, esa carta totalmente ilegítima es la que rigió por cuarenta años. La "normalidad" chilena, su vida institucional hasta hace poco ordenada, su proverbial apego a las normas, se fundan en la adherencia a una Constitución sin embargo completamente ilegítima.

Ilegítima y, además, surgida de la violencia. Pinochet había llegado al poder en 1973, tras un golpe militar motorizado por las fuerzas armadas, las clases altas y el Servicio de Inteligencia norteamericano, cuyo fin fue interrumpir el camino hacia el socialismo que la sociedad chilena había decidido, de manera democrática y constitucional, con la elección de Salvador Allende en 1970. Fue una de las dictaduras más sangrientas de la región, que además dejó instalado uno de los primeros modelos neoliberales del mundo. Su legado fue ese orden institucional "corrompido", al decir de Walter Benjamin, y una economía no menos violentamente estabilizada, sostenida en la desigualdad y la exclusión social, que los y las chilenas encuentran hoy intolerable. No son pocos los que sienten en Chile que la democracia que tuvieron desde 1990 fue la continuación de la dictadura por otros medios.

Lo que evidencian los convulsionados escenarios latinoamericanos de nuestros días, es que buena parte de los avances democráticos sustantivos que han conseguido las clases populares y los movimientos sociales, la nueva conjunción democrática entre derechos humanos y luchas por la justicia social, en la que se contrarrestan las tendencias oscuras a la judicialización de la política y el protagonismo patético de los magistrados al servicio del poder del capital, han venido menos del "normal" funcionamiento de sus instituciones que del vigor efervescente de una política callejera, marcada por múltiples foros de discusión de una sociedad convulsionada, animada por actores colectivos que, con frecuencia, han debido desafiar las instituciones, y desbordarlas.

La incongruencia que muestra la historia de nuestras instituciones políticas, el papel que han desempeñado de ser tanto canal de transmisión como obstáculo limitante de la soberanía popular, es un buen recordatorio de los desafíos que aún enfrentamos para la democratización de nuestras sociedades.

Bibliografía

AGAMBEN, G. (2004) *Estado de excepción. Homo sacer II-1*, Valencia: Pre-textos.
BENHABIB, S. (1986) *Critique, norm, and utopia,* New York: CUP.

BENJAMIN, W. (2001) *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV,* Madrid: Taurus.

BROWN, W. (2019). "Neoliberalism´s Frankenstein. Authoritarian Freedom in Twenty-First Century ´Democracies`". In Brown, W., Gordon, P. and Pensky, M. (Eds.) *Authoritarianism. Three Inquiries in Critical Theory*, Chicago: UCP.

CELIKATES, R. (2021) "La actualidad de la crítica", en: A. L. Prestifilippo y S. M. Roggerone (eds.) *Crisis y crítica,* Buenos Aires: IIGG-CLACSO.

CROUCH, C. (2004) *Posdemocracia,* Madrid: Taurus.

FORST, R. (2014) *Justificación y crítica,* Buenos Aires: Katz.

HABERMAS, J. (1998) *Facticidad y validez,* Madrid: Trotta.

HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento,* Barcelona: Grijalbo.

HONNETH, A. (2006). "Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser", en: Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Madrid: Morata.

HONNETH, A. (2014) *El derecho de la libertad,* Buenos Aires: Katz.

LOICK, D. (2016) *Der Missbrauch des Eigentums,* Berlin: August Verlag.

MENKE, Ch. y POLLMANN, A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos,* Barcelona: Madrid.

MENKE, Ch. (2015) *Kritik der Rechte,* Frankfurt: Suhrkamp.

MENKE, Ch. (2020) *En el día de la crisis,* Buenos Aires: Ubu.

NEUMANN, F. (1983) *Behemoth,* México D.F.: FCE.

POLLOCK, F. (1978) “State Capitalism: Its Possibilities and Limitations", en: A. Arato y E. Gebhardt (eds.) *The Essential Frankfurt School Reader,* Oxford: Basil Blackwell.

PRESTIFILIPPO, A. L. (2018). *El lenguaje del sufrimiento. Estética y política en la teoría social de Theodor Adorno,* Buenos Aires: Prometeo.

PRESTIFILIPPO, A. L. y CAIRES CORREIA, F. (2021). “La liberación del reconocimiento", *Veritas,* Vol. 65, pp. 1-9.

REGATIERI, R. P. (2019) *Capitalismo sem peias,* Sao Paulo: Humanitas.

VOLLER, Ch. (2022). *In der Dämmerung. Studien zur Vor- und Frühgeschichte der. Kritischen Theorie*, Berlin: Matthes & Seitz.

3. Relações de poder e participação política no desenvolvimento dos Direitos Humanos

https://doi.org/10.36592/9786554601511-03

Paulo Vitorino Fontes[1]

Para onde vão os direitos humanos? Quais os principais desafios enfrentados pelo sistema universal dos direitos humanos? As respostas, embora complexas, poderão estar relacionadas principalmente com os seguintes desafios enunciados por Fernández Liesa (2022). Primeiro, com o devir da democracia liberal, com o desafio democrático e também com o reforço das instituições universais, o principal garante dos direitos humanos é o Estado, responsável por respeitá-los, garantindo e tomando medidas para cumprir as obrigações internacionais.

Os direitos humanos precisam de um contexto constitucional e de um ambiente no qual os valores constitucionais sejam possíveis. No entanto, a democracia está em crise e em risco não só em países com alguma liberdade, mas em todo o mundo ocidental devido a fenômenos como o nacionalismo e o populismo.

O primeiro substitui o nacionalismo cívico pelo nacionalismo étnico e mina o modelo de cidadania constitucional baseado no pluralismo. O segundo caracteriza-se pela falta de respeito (desconsideração) pela constituição e pelas leis, pelo Estado de direito, pela separação dos poderes, pela independência judicial e pelo trabalho de uma imprensa livre. Nesta situação, como o Papa Francisco (2020, p. 5) indicou na recente encíclica Fratelli Tutti, "a política deixou de ser um debate saudável sobre projetos a longo prazo para o desenvolvimento de todos e o bem comum, limitando-se a receitas efêmeras de marketing cujo recurso mais eficaz está na destruição do outro". Isto implica uma radicalização baseada na dialética amigo - inimigo já promovida por autores como Carl Schmitt, com trágicas consequências.

Em segundo lugar, o principal desafio para os direitos humanos reside na sua sustentabilidade, a qual, uma vez alcançada a normatividade, não está assegurada.

[1] Universidade dos Açores. https://orcid.org/0000-0002-1443-6820

A sustentabilidade dos direitos requer um esforço sustentado, bem como um contexto no qual eles sejam possíveis e eficazes.

Fenômenos como a globalização, o enfraquecimento do Estado, a degradação da democracia liberal, a crise econômica e o nacionalismo parecem colocar os direitos humanos em crise.

Face à ideia de progresso, não estamos imunes a uma regressão do patrimônio de direitos. Um exemplo é o regresso dos Talibãs para controlar o Afeganistão. Além disso, vemos violações maciças e grosseiras dos direitos humanos ficarem impunes. A guerra na Síria, a Primavera Árabe, a situação na Líbia ou a invasão da Ucrânia, Colômbia, genocídios, desaparecimentos, Guantánamo, Venezuela ou Coreia do Norte mostram haver espaço para a ineficácia. Um dos principais desafios para os direitos humanos é alcançar maiores níveis de eficácia.

Nas últimas décadas assistimos ao esvaziamento do ideal de democracia participativa. Se por um lado, recuarmos às formulações originais dos anos 1960 e 1970, verificamos que estas indicavam a necessidade de ampliação dos espaços de gestão democrática coletiva na vida quotidiana, em particular nos locais de trabalho. Mas, por outro lado, os modelos das décadas seguintes aceitaram a circunscrição das práticas democráticas ao Estado. Em movimento paralelo, a crítica às instituições representativas e à passividade política que elas promovem foi deixada de lado, em favor de uma perceção em que a diferença entre participação e representação é praticamente anulada. Com isso, perde-se a radicalidade da crítica ao déficit de participação nas democracias liberais.

Num contexto de pós-modernidade, em que as maleitas da modernidade não foram sanadas, a par do desinteresse generalizado pela política, principalmente nas camadas mais jovens, urge revitalizar as democracias adormecidas, maioritariamente no mundo ocidental. Nesse sentido, equacionamos como objeto de estudo os principais desafios dos Direitos Humanos diretamente ligados às debilidades das democracias ao nível da participação política, perante a ameaça do totalitarismo e do populismo.

Porque aderem às pessoas ao ressentimento e à destruição do espaço da política, enquanto capacidade de pensar, comunicar e de influir no mundo real?

Porquê o ser humano se encerra na impossibilidade da sua existência solitária e enche esse vazio com a ideologia totalitarista?

Avançamos como hipótese nuclear que a participação política está dependente da inclusão social e do reconhecimento que cada pessoa consegue alcançar e que lhe é atribuído, assim como dos traços de personalidade e capacidades de resiliência correlacionadas com diferentes graus de emancipação que vivência em cada fase da vida.

Para aprofundar e corroborar a nossa hipótese, esta investigação recorre ao método qualitativo na sua vertente de análise documental. A metodologia utilizada para analisar diferentes documentos é baseada numa hermenêutica, que valoriza o questionamento e a crítica com vista à autocompreensão do social. Esta autocompreensão é comparativa, enquanto se apoia em uma multiplicidade de conhecimentos objetivos, gramaticais e históricos, deduzindo o sentido a partir do enunciado. É essencialmente uma análise de natureza formal, analítica e conceitual. A partir daí, as teorias e categorias dos vários autores são apresentadas a partir de uma interpretação e avaliadas criticamente.

O nosso trabalho divide-se em quatro etapas. Em primeiro lugar, iremos revisitar alguns elementos centrais do totalitarismo que não deixam de assolar as sociedades democráticas e, que atualmente, com o crescente populismo, ganham novos contornos. Em segundo, iremos explorar a densidade do conceito de poder que se foi constituindo na história, para perceber a efetivação dos direitos dependente das possibilidades de participação política. Na terceira parte, iremos relacionar diferentes possibilidades e formas de participação política com a formação da personalidade dos seres humanos envolvidos. Em quarto lugar, propõe-se um esboço de uma teoria transnacional da justiça, capaz de recentrar o valor da política.

Totalitarismo e populismo

O estudo do totalitarismo, mesmo depois dos profundos estudos de Carl J. Friedrich e Hannah Arendt após a II Guerra Mundial, sobre o fascismo italiano, o nacional-socialismo alemão e o estalinismo e suas diferentes réplicas, continua a

revelar a sua complexidade e a convocar as nossas capacidades críticas. Inspira-nos o entendimento de autores como Ernesto Laclau (2005), Nadia Urbinati (2014) e Federico Finchelstein (2019) ao estudarem o totalitarismo, e mais recentemente o populismo nas relações que estabelecem com a realidade global do sistema neoliberal, para a identificação de uma sociedade homogênea que, apesar dos seus regimes formalmente democráticos e desprovidos de censura, tende a recusar a heterogeneidades social, a pluralidade dos modos de vida, a diversidade dos comportamentos, crenças, opiniões e escolhas.

Apesar da polissemia de sentidos do conceito de totalitarismo, este continua útil para caraterizar um tempo que se desenha no nosso horizonte no contexto de catástrofe que estamos a viver, qual fim súbito ou tempo de viragem e de mudança abrupta que é capaz de afetar profundamente a humanidade.

Em tempos de distopias determinadas por mecanismos de controlo e de uniformização que o contexto pandémico tem condições de instalar como alicerces de uma nova e opressiva "normalidade", importa estudar o fenômeno e o conceito do totalitarismo e as suas correlações com o crescente populismo de direita que se verifica nas sociedades democráticas europeias.

Nesse sentido, como Elisabeth Young-Bruehl (1982) e Giuseppe Ballacci (2020) referiram, entre outros estudiosos, continuam sem resposta algumas questões inevitáveis com que Hannah Arendt se confrontou, tanto ao nível prático como ao nível teórico, como as ideologias totalitárias, as perseguições contra os judeus e outras minorias, a questão dos apátridas e a questão do "direito a ter direitos".

Uma das primeiras conclusões a que chegou foi que tais fenômenos foram possíveis devido a uma crise profunda da época moderna, cuja raiz era essencialmente política. Devia-se ao progressivo desaparecimento de um espaço comum, do espaço da política, onde os seres-humanos podem sair da solidão existencial e alcançar o que Arendt (1973, p. 529) chamou de «graça redentora de uma companhia que os salve da dualidade, do equívoco e da dúvida». Os indivíduos modernos são, para ela, indivíduos alienados do mundo porque estão impossibilitados de interagir com os outros de uma forma autêntica, que ultrapasse os automatismos sociais.

Para Arendt (1973, p. 525-531), o grande sucesso do totalitarismo devia-se à sua capacidade de preencher o vazio existente nesse contexto de alienação e de ausência de espaço para uma verdadeira participação política. Foi a força das ideologias totalitárias ao darem o sentido do inevitável aos fenômenos da História que fez atrair milhões de indivíduos, como massas indiferenciadas e desorientadas.

Qual poder precisa ser investigado, com consciência da complexidade do tema, dada a centralidade e diversidade que o fenômeno assume nas suas inúmeras manifestações e abordagens.

Relações de Poder

A partir de Max Weber podemos perceber que as relações de mando e de obediência, mais ou menos confirmadas no tempo, e que se encontram tipicamente na política, tendem a se basear não só em fundamentos materiais ou no mero hábito de obediência dos súbditos, mas também e principalmente num específico fundamento de legitimidade. Deste Poder legítimo, que é muitas vezes designado pela palavra Autoridade, Weber especificou três tipos puros: o Poder legal, o Poder tradicional e o Poder carismático.

No entanto, a maioria das definições do conceito de poder ou explicam-no como um fenômeno negativo, como uma forma de dominação, ou, na sua falta, seguem pelo menos o caminho de Weber de utilizar um modelo conflituoso. A famosa definição de Weber (2002, p. 43) entende o poder como "a probabilidade de impor a própria vontade, numa relação social, mesmo contra toda a resistência e independentemente da base dessa probabilidade".

As abordagens que se centram no exercício do poder como uma imposição de vontade, ou como um constrangimento de outros por meios externos ou internos, têm frequentemente contrapartidas positivas que poderão ser igualmente incompletas e se centram em formas comunicativas de poder. Um exemplo é a conceção de Arendt (1972, p. 140 e 143) do poder como atuando em concertação, com base num consenso livre e igual e, portanto, distinto da violência ou da força. As intuições de Arendt são importantes, mas o contraste conceptual que ela desenha poderá ser limitado ao reservar o conceito de poder para uma forma negativa ou

puramente positiva do fenómeno. Pois, como demostrou Robert Goodin (1980), o poder pode ser tanto constrangedor como libertador.

Por sua vez, para tentar ultrapassar estes obstáculos, Rainer Forst constrói um conceito de poder (numenal) noumenal, em que este não é uma forma separada de poder ao lado das suas ameaças de força; pelo contrário, é o próprio núcleo de tais ameaças como exercícios de poder.

Para compreender como o exercício do poder move as pessoas, precisamos de uma noção cognitiva do poder que seja neutra em termos da sua avaliação positiva ou negativa. Forst, atualizando a definição formal de poder de Robert Dahl, afirma o "poder como a capacidade de A para motivar B a pensar ou fazer algo que B não teria pensado ou feito de outra forma. (…) Permanecendo em aberto, se isto é feito por boas ou más razões e se é a favor ou contra os interesses de B - e através de que meios" (2019, p. 167). Os meios em questão podem ser um discurso poderoso, uma recomendação bem fundamentada, uma descrição ideológica do mundo, uma sedução, um comando que seja aceite, ou uma ameaça que seja entendida como real. Estes são exercícios de poder noumenal. Uma ameaça dá à pessoa ameaçada uma razão para fazer algo, enquanto existe uma relação de poder, pelo menos uma linha de ação alternativa está aberta a essa pessoa. Caso contrário, ela seria um mero objeto, como uma pedra ou uma árvore a ser movida. Assim, um caso de força pura, em que A move B apenas por meios físicos, algemando-o ou prendendo-o, já não é um exercício de poder, pois a pessoa algemada não faz algo, mas sim, algo lhe é feito. Neste caso, a definição acima já não se aplica.

Então, em contraste com o exercício de força física ou violência, o poder repousa no reconhecimento, mas não necessariamente de uma forma consensual ou refletida. O poder repousa sobre justificações reconhecidas e aceites - algumas boas, outras más, outras intermédias. Uma ameaça (ou uma arma) pode ser vista como uma tal justificação, como um bom argumento. Mas o poder só existe quando existe tal aceitação.

Estas formas de ser movidas por justificações são noumenais no sentido relevante, enquanto envolvem uma certa relação no espaço das justificações. O carácter cognitivo e normativo e a qualidade das justificações variam enormemente. Uma análise (e crítica) do poder devem reconstruir estes diferentes modos e as suas

possíveis combinações numa dada situação social. Como um dos maiores teóricos do poder, Maquiavel, sabia, é útil combinar alguns destes modos quando se trata de gerar poder e apoio a um determinado tipo de governo.

Assim, o fenômeno do poder é noumenal na sua natureza: ter e exercer poder significa - em diferentes graus - influenciar, utilizar, determinar, ocupar e até selar o espaço de razão dos outros, de modo que uma ordem social é aceite como uma ordem de justificação. Relações e ordens de poder são relações e ordens de justificação, e o poder surge e persiste onde surgem e persistem justificações e relações sociais, que estão incorporadas em certas narrativas de justificação (FORST e GÜNTHER, 2016).

Em geral, para Forst, inspirado em Luc Boltanski e Laurent Thévenot (2006), uma abordagem ao poder não precisa de dar um papel central à noção de interesses, quer dos interesses dos detentores do poder, quer dos que estão sujeitos ao poder. Uma abordagem às razões de crença é mais apropriada para explicar por que razão as pessoas agem de uma certa forma e como funciona o poder. As razões explicam as crenças, e as crenças explicam os interesses e as ações; por isso, quanto mais fundo se cava, mais se precisa investigar as razões das pessoas. Este é o nível básico para explicar as suas ações como sendo suas - tal como as veem como justificadas. As justificações são básicas, não os interesses ou desejos.

Com os contributos de Jürgen Habermas, com a sua racionalidade comunicativa contra racionalidade estratégica e, concordando com Axel Honneth na relação de reconhecimento e na auscultação das normas e justificações que permitem tais racionalidades, Forst (2019, p. 173-174) distingue quatro aspetos do poder nouménico:

a) Toda a ordem social,em geral, e cada subsistema social em particular, está baseado numa certa compreensão do seu propósito, objetivos e regras – em síntese, é uma ordem normativa como uma ordem de justificação.

b) As estruturas aceites com base em tais narrativas e justificações encontram frequentemente o seu principal apoio na ideia de que, apesar das tensões na sua base justificativa e das deficiências detetadas, não há alternativa disponível. Assim, estas estruturas não se baseiam apenas em certas constelações de poder noumenal; elas também produzem e reproduzem tais constelações, tanto

afirmando-as como sugerindo que o seu funcionamento é natural, para que uma segunda natureza se possa desenvolver. Através do seu funcionamento quotidiano, estas estruturas limitam o que se pode imaginar e, ao contrário de Habermas, elas próprias alcançam um certo estatuto no mundo da vida de como as coisas são e serão. O poder normativo do factual é reproduzido por estas estruturas, e é uma forma de poder noumenal, ou seja, justificação através da prática diária e socialização para uma certa mentalidade.

c) Desta forma, estruturas que repousam e reproduzem o poder noumenal têm uma certa influência sobre as pessoas, de modo que estas se apresentam como uma forma de poder, enquanto influenciam e oferecem oportunidades para o seu exercício.

d) Isto leva-nos à forma como o poder é exercido dentro das estruturas. Uma vez que o poder essencial dos contornos das estruturas é de um novo tipo, definindo valores, normas e regras, e posições sociais, os contornos das estruturas de poder permitem às pessoas com capital novo suficiente na esfera apropriada - tais como um padre, um funcionário público ou um empresário - utilizar o seu reconhecimento social e a sua posição dentro da estrutura como um recurso para o exercício do poder sobre os outros. Aqui Forst amplia o conceito de capital simbólico de Bordieu, ao aplicá-lo a todas as formas de meios de poder, incluindo os materiais.

Para ilustrar os aspetos do poder nouménico dentro das estruturas sociais - os aspetos de fundamentação, de reprodução, de influência e de recursos do exercício do poder – Forst convoca uma breve análise de Marx sobre o carácter fetichista das mercadorias. Na sua crítica à alienação social, Marx (2008, p. 87) mostra uma certa ideia mística de mercadorias dominando o novo reino da economia capitalista e transformando as relações sociais em relações entre as coisas, ocultando o veredicto das relações sociais e estabelecendo uma narrativa de falsa justificação das mesmas.

Fundada sobre uma noção particular de valor, a economia capitalista produz uma segunda natureza de pessoas que se veem como participantes no mercado e permanecem cativas de certas conceções de mercadoria, trabalho e intercâmbio que formam um complexo de justificação que influencia e controla a vida das pessoas, e em última análise permite a uns explorarem outros, e leva os explorados a aceitarem

a sua posição como natural ou inevitável. Por conseguinte, uma crítica a este tipo de economia política deve começar no reino do numenal, descrevendo a vida social de forma diferente e dissipando "todo o misticismo do mundo da mercadoria, toda a magia e fantasmagoria que rodeiam os produtos do trabalho" (MARX, 2008, p. 93). Assim, toda a estrutura social só pode ser tão firme quanto as suas justificações estejam firmemente fundamentadas - e uma crítica ao poder tem de visar o cerne destas justificações.

O verdadeiro local das lutas pelo poder, como todos os grandes teóricos e teóricas (e praticantes) do poder reconheceram, é o reino discursivo, o reino onde as justificações são moldadas e reformadas, questionadas, testadas, e possivelmente seladas e reificadas. É o local onde se formam os interesses e preferências, e onde a aceitação ideológica da subordinação encontra sua justificação hegemônica (LUKES, 2005).

Então, como deve proceder a análise das relações de poder? Na proposta de Forst (2019, p. 177) deve funcionar em pelo menos dois níveis: primeiro, deve fornecer uma análise discursiva das justificações dominantes ou possivelmente hegemônicas de certas formas de pensamento e ação que eventualmente se materializam numa ordem social como uma ordem de justificação; e, segundo, deve identificar as posições de poder numa sociedade: Quem tem quais possibilidades de influenciar a ordem dominante de justificação? Qual é a verdadeira configuração das relações de justificação dentro de várias esferas sociais e na vida política em geral? Quais são as justificações que movem as pessoas?

Nesse sentido, para analisar as relações de poder precisamos de desenvolver um método de análise nas duas dimensões acima mencionadas: o nível do discurso e o seu conteúdo específico (razões dominantes e narrativas de justificação) e as diferentes posições normativas e poderes (ou capital numenal) dos agentes relativamente à sua capacidade de gerar e utilizar o poder discursivo (estatuto, competência, estruturas institucionais, etc.).

Se queremos fazer da nossa análise do poder, uma crítica do poder, precisamos de desenvolver uma teoria crítica das relações de justificação segundo as linhas mencionadas (FORST, 2013). Esta teoria tem uma componente material, ou seja, uma compreensão crítica das justificações dominantes de relações sociais

particulares, e aponta de forma crítica especificamente para justificações falsas, ou pelo menos tendenciosas, de relações sociais assimétricas que não satisfazem os critérios de reciprocidade e generalidade, em suma, relações de dominação. Na esfera política, a dominação deve ser definida como governo sem justificações adequadas e, reflexivamente falando, como governo sem estruturas adequadas de justificação. Uma crítica das relações de justificação aponta, portanto, para um estudo das várias posições sociais e políticas que geram e exercem o poder discursivo em diferentes esferas sociais e políticas. Normativamente falando, esta crítica visa estabelecer uma estrutura básica de justificação entre pessoas livres e iguais como a primeira exigência de justiça, ou como Forst chama, justiça fundamental (FORST, 2012, cap. 4, 8, e 12; FORST, 2013, cap. 1 e 5). A questão do poder será então a primeira questão da justiça. Supomos então, que a efetivação do direito à justificação depende das possibilidades de participação política.

Inclusão e participação política

Perante as contradições do nosso tempo será importante recentrar a política nas nossas vidas, no sentido de Arendt, da participação de cada um na comunidade e nos destinos dessa mesma comunidade, experienciando o seu contributo na esfera pública.

Arendt (2007) pretendeu recuperar o valor da política enquanto atividade humana não instrumental e, portanto, com um fim em si, possibilitando aos seres humanos exercer a liberdade. Trata-se aqui de uma liberdade que caracteriza a ação, não corresponde tanto à liberdade do livre-arbítrio ou da autonomia individual liberal, mas uma liberdade pública e coletiva: algo que só se realiza quando atuamos com os outros. O desenvolvimento deste potencial só ocorre num contexto de pluralidade. A pluralidade é a condição essencial que determina a ação, na interação com outros indivíduos que possuem a mesma capacidade de agir (ARENDT, 1961, cap. 4).

O grande valor existencial da política situa-se no facto de ela permitir aos indivíduos revelarem no espaço público a sua própria identidade mediante a ação e o discurso. Daí que para Arendt (2007, p. 189-193), a impossibilidade de atuar

politicamente seja equivalente a estarmos mortos para o mundo, uma vez que vivemos uma vida que não é compartilhada com os outros seres humanos.

Aqui surge esse grande tema que ocupou boa parte da pesquisa de Arendt, a centralidade e a fragilidade da política nas nossas vidas, que o mundo cada vez mais dominado pela razão instrumental deixa pouco espaço para exercer a liberdade, a participação e interação autêntica com os outros, o que seria o verdadeiro valor da política para Arendt.

Partindo de Arendt (1978, p. 69 e ss), importa dialogar com outros autores e autoras, mas também indagar nos caminhos da psicanálise, na tradição da teoria crítica alemã, esse grande dilema a que Arendt deu grande ênfase, a partir do seu estudo sobre o julgamento de Eichmann: a incapacidade de pensar sobre as suas próprias ações, isto é, de julgar, o que constituía para ela a raiz da banalidade do mal. Por outro lado, se pensarmos com Arendt, que o pensamento é, pela sua natureza, uma atividade ameaçadora para a política, enquanto pode alienar-nos do compromisso com o mundo comum, então afigura-se uma dualidade com potencialidade de explicar este desfasamento do mundo da sobrevivência e do trabalho do mundo da política e da possibilidade. O juízo situa-se no meio desta contradição, que para Arendt carateriza a política como tal. Ou seja, o juízo será a faculdade que une o pensamento, que trata de abstrações, com o âmbito da prática, do mundo concreto, permitindo a realização do pensamento.

Ora, os juízos políticos, tal como os juízos estéticos, não são motivados por interesses específicos sobre determinado objeto e ultrapassam os condicionamentos pessoais. Vão mais além de pontos de vista subjetivos, pretendendo alcançar uma validade mais geral, sobre a qual é possível debater e chegar a um consenso. Mas para que possa existir a possibilidade de entendimento entre opiniões políticas diversas são fundamentais o sentido comum e a imaginação. O sentido comum, como sentido geral, permite, através do diálogo, assegurar a existência de uma realidade comum a todos, enquanto a imaginação permite alargar a nossa mentalidade através da adoção de uma posição imparcial, afastando-nos dos nossos interesses e convicções, permite criar, assim, o espaço para a reprodução dentro de nós mesmos dos pontos de vista dos outros (ARENDT, 1961, p. 221-222; ARENDT, 1978, p. 50; ARENDT, 1982, p. 42-44, 63-68).

Todavia, tanto o sentido comum, como o exercício da imaginação dependem da existência de um espaço público que possibilite um diálogo entre diferentes pontos de vista. Desse confronto e dialética com os outros é possível conhecer as suas posições e formar as nossas, num precário balanço, que depende sempre da nossa capacidade de julgar e debater com os outros.

Neste sentido, será importante recuperar, por um lado, e projetar, por outro, formas de participação política. Uma participação política que depende da medida de inclusão social de uma sociedade, ameaçada pelas crescentes fragilidades e escaladas populistas. Porque aderem as pessoas ao ressentimento e à destruição do espaço da política, enquanto capacidade de pensar e de influir no mundo real? Porquê o ser humano se encerra na impossibilidade da sua existência solitária e enche esse vazio com a ideologia totalitarista? Na hipótese central que apresentamos não parece suficiente considerar apenas o nível de inclusão social e de reconhecimento que cada indivíduo obtém, sem ter em conta diferentes traços de personalidade e capacidades de resiliência correlacionadas com diferentes graus de emancipação que vivência em cada fase da vida.

Nos últimos trinta anos, vários estudos na área da psicologia política, têm demonstrado que o modo como a pessoa se relaciona com o mundo e com os outros também influencia as suas escolhas políticas. Uma maior abertura à experiência prediz votos à Esquerda, enquanto uma maior conscienciosidade prediz o voto de Direita. Para James Dennison (2020), a razão é plausível: as pessoas de mente mais aberta, que valorizam a diversidade nas suas próprias vidas aceitam melhor os comportamentos sociais menos ortodoxos, geralmente associados ao espectro político de Esquerda. Enquanto a conscienciosidade sinaliza a tendência para usar regras e normas sociais preexistentes, uma predisposição bastante conservadora que prevê um voto de centro-direita. O autor explica que entram certamente em jogo outros traços de personalidade, como o neuroticismo que aumenta as probabilidades de ser de Esquerda, assumindo que as pessoas que têm mais sentimentos negativos em relação à situação atual são menos propensas a ver a posição quo em termos positivos, o que, teoricamente, aumenta as probabilidades de atitudes de Esquerda.

Os dois traços restantes – a extroversão e a agradabilidade – têm suportes menos robustos na investigação. Apesar disso, como Dennison (2020) refere, há

algumas evidências de que ser extrovertido prediz um voto de centro-direita e ser amável prediz um voto de centro-esquerda. Claro que na mesma pessoa pode haver forças diferentes em confronto, mas dentro daqueles que são os dois traços mais preditivos das inclinações políticas não é comum haver conflitos, sendo raro ver alguém com alta abertura à experiência e, ao mesmo tempo, com alta conscienciosidade. No entanto, quando os traços de personalidade predizem coisas diferentes, mais provavelmente teremos eleitores indecisos, pouco leais aos partidos e mais voláteis.

Para Helena Marujo (2022), a personalidade condiciona a vivência das emoções e estas, sobretudo quando são negativas, são centrais para o posicionamento político. Há uma tendência recente para ligar o apoio a movimentos populistas à expressão de sentimentos negativos, como a ansiedade provocada por mudanças societais de longo alcance. Do mesmo modo, a raiva contra o estabelecido tornou-se uma marca registada dos protestos anti austeridade, anti vacinas e outros. A base parece ser, portanto, emocional, com estas duas emoções negativas como meios de comunicação. Apesar disso, uma parece ter mais peso do que a outra. O populismo parece ser mais apelativo para cidadãos e cidadãs zangadas do que ansiosas. As componentes definidoras do populismo – a atribuição externa da culpa e a sua perspetiva moral e de confronto feroz – ressoam fortemente nas avaliações subjacentes à raiva, o que torna o populismo particularmente bem-adaptado para expressar essa emoção.

Para Patrício Costa e Frederico Silva, que investigam o comportamento eleitoral e marketing político, não são só as características da personalidade do eleitor que o conduzem nas suas opções. Também a opinião que têm sobre os candidatos, inclusive sobre a sua personalidade, é fundamental, o que remete para um fenômeno conhecido como personalização da política. A tese da personalização da política consiste na demonstração da maior saliência das figuras políticas e das suas características relativamente aos partidos e, mais concretamente, à identificação partidária.

Estes autores publicaram dois trabalhos científicos (COSTA e SILVA, 2015; SILVA e COSTA, 2019), baseados em dados de sete países europeus – Portugal, Espanha, Irlanda, Alemanha, Reino Unido, Itália e Hungria –, que visavam perceber os

efeitos das características pessoais dos líderes políticos na participação eleitoral e no voto. Os traços avaliados foram organizados em duas dimensões: uma mais social ou afetiva, composta por características como empatia, credibilidade, honestidade, tolerância e outra mais intelectual ou do âmbito da competência, que agrupa características como competência, persistência e inteligência. A investigação evidenciou que a componente afetiva apresenta maior influência do que a competência na escolha do voto. Os líderes partidários com maior atratividade social, gerada pela sua empatia, simpatia, e até mesmo aparência física, tendem a apresentar maior poder de influência.

Além dos cinco grandes traços da personalidade anteriormente enunciados, há outra escala de avaliação da personalidade bastante usada: a Tríade Negra ou Sombria, que avalia três caraterísticas de personalidade socialmente indesejáveis: o narcisismo, a psicopatia e o maquiavelismo. Respetivamente, a sobrevalorização própria e desprezo pelos outros, uma expressiva falta de empatia e a forte tendência para a manipulação. E é esta tríade que pode ajudar a explicar a crescente ascensão do populismo, bem como resultados eleitorais recentes.

Segundo os estudos de Alessandro Nai (2020), os políticos populistas, claramente, são os que pontuam mais alto na Tríade Negra, ao mesmo tempo que têm pontuações altas em extroversão e baixas em agradabilidade. É por isso que gostam de provocar e subverter as normas das discussões civilizadas.

Os candidatos com este perfil, explica o autor, fazem tipicamente campanhas mais negativas, agressivas, com muitas incivilidades e apelos ao medo. A boa notícia é que, no geral, os eleitores não apreciam este comportamento. A má é que, ainda assim, estes políticos tendem a ter melhores resultados eleitorais. Parece um contrassenso, mas não é, pois, diferentes eleitores reagem emocionalmente de forma diferente e aqueles que também pontuam mais alto nesta tríade sentem-se altamente mobilizados para votar nestes candidatos, dificilmente ingressando na fileira de abstencionistas.

As bases destes candidatos e candidatas são eleitores e eleitoras que gostam de política sombria com estas características porque são, eles e elas próprias, também sombrias, com pontuações muito altas nesta tríade, atitudes populistas e baixas pontuações na evicção de conflitos. Assim, o efeito prejudicial destes traços

antissociais e das campanhas negativas na generalidade da população esbate-se, levando-os a bons resultados.

Estas tentativas de explicar a ascensão do populismo e das tendências antidemocráticas revelam que pessoas com características de personalidade que as tornam mais propensas a causar sofrimento social chegam a líderes, apoiadas por algumas que têm os mesmos traços e por muitas tomadas por sentimentos de medo e raiva. E o que se segue? Para Helena Marujo é a normalização. Ou seja, as atitudes e valores dos agentes sociais são marcados pelos valores políticos estabelecidos por uma determinada sociedade ou comunidade, num processo de construção. Cada vez que é eleito um líder com traços de personalidade que eram habitualmente vistos como socialmente condenáveis, isso torna-se um pouco mais aceitável para muita gente.

Preocupa-nos o alcance, os limites e vantagens de se estudar os fenômenos sociais e políticos a partir de um ponto de vista que privilegia os agentes capazes de controlar os recursos sociais, políticos e econômicos estratégicos, que lhes conferem um lugar privilegiado na disputa pelo acesso a posições de mando na sociedade.

Já anteriormente, estudiosos das elites, como Vilfredo Pareto (1984), através do método lógico-experimental, empreendeu longos esforços para compreender como o equilíbrio de uma sociedade se perpetua ao longo da história e como ocorre a sua reprodução. A elite, nessa perspetiva, é dividida em elite governante, que participaria direta ou indiretamente do governo, e elite não governante, cujos membros não exercem o comando político, mas poderiam influenciá-lo e abaixo dessa elite figuram os não eleitos, ou seja, as massas. A longevidade do corpo social baseia-se no conceito de 'circulação das elites', através do qual o autor procura mostrar a contínua substituição das elites ao longo do processo histórico. Aqui, o espaço de poder é preenchido por pessoas que possuem acentuadas qualidades de inteligência, personalidade, ou capacidades de qualquer forma. A elite já não é vista de forma una, portanto, existindo mais de um atributo valorizado.

No mesmo sentido, Gaetano Mosca (1939), através do método histórico, realiza a distinção política entre governantes e governados, esses são chamados de "massas", aqueles de classe política ou classe dirigente. A classe política se revela

como uma minoria organizada, monopolizadora dos recursos de poder e usufrui deles em benefício próprio. O processo de diferenciação entre as classes ocorre por dois critérios: o primeiro, a riqueza, teria migrado de uma prevalência de direitos a uma prevalência de fato; o segundo, o lugar social do nascimento. O domínio da classe política retira seu fundamento na relação de forças e na fórmula política – dá ao domínio um valor moral e legal.

Por sua vez, Robert Michels (2001) desenvolve seus argumentos em torno de sua famosa "lei de ferro da oligarquia", em que a organização é a fonte de onde nasce a dominação dos eleitos sobre os eleitores, dos mandatários sobre os mandantes; a partir dela as oligarquias se fundamentam e buscam a sua manutenção nos espaços de poder. Ademais, a diferenciação entre a maioria e a minoria não é fruto de nenhuma superioridade abstrata daquela para com essa, mas sim de determinantes organizacionais bem concretos, além de traços psicológicos dos chefes e das massas. Logo, a maioria e minoria são dispostas de forma menos estáticas, sendo inerente à natureza do homem almejar o poder, e uma vez obtido o poder esse homem tenta perpetuá-lo, em contraste, esses espaços nunca deixam de ser disputados.

Do exposto, percebe-se que os fundamentos da teoria das elites possuem uma complexidade maior que o senso comum atribui, o poder explicativo da teoria se baseia na maioria da análise dos espaços de poder, da dinâmica de sua ocupação e dos atributos valorizados que os atores possuem na relação minoria dominante e maioria dominada. Recorrendo à atualização de Renato Perissinotto (2019), percebemos que o estudo das elites políticas permite o diálogo entre diversas tradições teóricas, pois tê-las como objeto de análise não implica adotar uma visão voluntarista da política, mas conciliar dimensões estruturais e volitivas que afetam os fenômenos políticos e, desta forma, refutar a antinomia estrutura e prática tão presente nas ciências sociais. Por conseguinte, toda análise das elites políticas reconhece que seus membros estão inseridos em condições objetivas que limitam suas escolhas ou modelam seus valores por meio de eficientes processos de socialização.

A constituição da personalidade e o reconhecimento que cada indivíduo consegue alcançar assumem assim um caráter fundamental na explicação das

aporias da participação política. Ao assumirmos a hipótese de que as relações intersubjetivas de reconhecimento influem profundamente na formação da personalidade, configura-se importante o contributo de Axel Honneth (2011), na conceptualização das três esferas do reconhecimento: Amor, Direito e Estima Social, inicialmente identificadas por Hegel. Estas esferas de interação, através da aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, criam não só as condições sociais para que os indivíduos possam chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos, como também originam o indivíduo autônomo.

A esfera do amor constitui as relações afetivas primárias de reconhecimento mútuo que estruturam o indivíduo desde o nascimento, e que se encontram dependentes de um balanço frágil entre autonomia e vinculação. Segundo Honneth (2011, p. 131-146), o vínculo alimentado simbioticamente, que se forma por uma delimitação reciprocamente desejada inicialmente entre a mãe e filho, cria a dimensão de autoconfiança individual, que será a base fundamental para a participação autônoma na vida pública.

A partir da perspetiva normativa do outro generalizado, que nos ensina a reconhecer os outros enquanto titulares de direitos, é nos permitido compreender a nós próprios enquanto pessoas jurídicas. A esfera do Direito desenvolve-se num processo histórico, o seu potencial de desenvolvimento verifica-se na generalização e na materialização das relações de reconhecimento jurídico (HONNETH, 2011, p. 147-164).

Para se poder atingir um autorrelacionamento ininterrupto, os sujeitos humanos também necessitam sempre, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma valorização social que lhes permita relacionarem-se positivamente com as suas propriedades e capacidades concretas. Estamos na esfera da estima social, de uma terceira relação do reconhecimento recíproco, a partir do pressuposto da valorização simétrica, os indivíduos consideram-se reciprocamente à luz de valores que tornam manifestas as capacidades e as propriedades de si e do outro como importantes para a experiência comum. A relação simétrica não significa uma valorização recíproca em igual medida, mas sim o desafio de que qualquer sujeito tem a oportunidade de se experimentar como valioso para a sociedade através das suas capacidades e

propriedades. Só assim, seguindo o raciocínio de Honneth (2011, p. 165-176), sob a noção de solidariedade é que as relações sociais poderão aceder a um horizonte em que a concorrência individual pela valorização social poderá estar isenta de experiências de desrespeito.

Na sucessão das três formas de reconhecimento, às quais se podem atribuir experiências paralelas de desrespeito social, o grau da relação positiva da pessoa consigo mesma aumenta progressivamente. Com cada nível da consideração mútua cresce também a autonomia subjetiva do indivíduo.

O contributo de Honneth permite materializar a exigência política do "direito a ter direitos" que Arendt (1973, p. 330) anteriormente invocou, como o primeiro direito fundamental. A partir de uma análise do percurso bibliográfico de Honneth iniciada no conceito de reconhecimento, encarado como uma necessidade fundamental do ser-humano, desenvolve-se uma teoria da justiça que procura especificar as condições intersubjetivas de autorrealização individual (FONTES, 2021). A conceção de justiça de Honneth (2009, p. 360-365) assenta, em primeiro lugar, na substituição do esquema distributivo pela conceção de uma inclusão de todos os sujeitos nas relações de reconhecimento desenvolvidas em cada situação; em segundo, no lugar da construção de um procedimento fictício deverá ser colocada uma reconstrução normativa que revele histórico-geneticamente as normas morais fundamentais daquelas relações de reconhecimento; e, por último, o olhar exclusivo sobre a atividade reguladora do estado de direito deverá ser complementado por uma consideração descentralizada de agências e organizações não estatais. Uma teoria da justiça que procede reconstrutivamente está hoje colocada diante do desafio de defender em nome da autonomia individual não apenas um princípio normativo, mas logo três destes princípios: dependendo da respetiva esfera social, deve destacar e fortalecer o ponto de vista moral da igualdade deliberativa, da justiça das necessidades e da justiça do desempenho. Um pluralismo destes, por mais difícil que pareça de manejar, vem ao encontro das diferenciações em que os próprios sujeitos operam topicamente em questões da justiça; como revelam hoje uma série de pesquisas empíricas, também eles normalmente distinguem nos problemas ligados à cooperação no seu cotidiano exatamente os três âmbitos mencionados, para aplicar a cada um deles o correspondente princípio de justiça.

Por sua vez, Rainer Forst (2017, p. 160), influenciado pelo republicanismo kantiano, sublinha a independência como um princípio moral básico do direito para os seres racionais, que habitam um espaço social partilhado. Implica o direito de ter todos os outros direitos (e deveres) justificados de uma forma estritamente recíproca e geral; assim, o direito à justificação dos agentes independentes fundamenta todos os outros direitos. Efetua-se de uma forma discursiva e reflexiva, e não dedutiva. No modelo do construtivismo moral, isto conduz a uma conceção de direitos morais; no modelo do construtivismo político, leva a uma conceção de direitos humanos e a uma conceção de justiça política e social democrática. Os direitos humanos incluem todos os direitos que as pessoas que se respeitam mutuamente como indivíduos livres e iguais não podem negar-se mutuamente numa ordem normativa da vida jurídica, política e social. O ponto principal aqui é novamente reflexivo: ninguém deve ser sujeito a uma ordem normativa que não lhe possa ser adequadamente justificada. Este é o direito humano básico e a reivindicação básica da justiça, correspondendo ao "direito a ter direitos" que Arendt já defendera.

Assim, a própria exigência de justificação torna-se prática. A reivindicação básica dos direitos humanos, por exemplo, é que existem certos direitos fundamentais para se ter o estatuto de uma autoridade de justificação livre e igualitária garantida, e que ser membro de uma comunidade jurídica democrática é uma parte essencial disso. De forma que o primeiro requisito da justiça consiste, reflexivamente falando, na reivindicação de que o estabelecimento de uma estrutura básica de justificação é necessário para assegurar que normas geralmente válidas possam adquirir e merecer esta validade em práticas correspondentes de justificação (FORST, 2017, p. 66).

A conceção esboçada por Forst utiliza uma noção discursiva-teórica de não dominação. A dominação, como vimos, tem dois aspetos: estar sujeito a uma ordem normativa que não pode ser devidamente justificada para si, e/ou estar sujeito a uma ordem normativa na qual não existem instituições e possibilidades de justificação adequadas. O segundo é a forma mais severa de dominação, porque nega a possibilidade da co-determinação daordem normativa como uma questão estrutural.

Efetivação dos Direitos Humanos - para uma teoria transnacional da justiça

Um mundo sem dominação, em que todos os seres humanos vejam os seus direitos salvaguardados ainda é uma utopia. Leva-nos de volta aos desafios lançados aqui inicialmente sobre a eficácia dos direitos humanos, da sua real efetivação, e percebemos que ainda há muito a percorrer para chegar a um sistema universal de direitos humanos consolidado. A realização dos direitos humanos requer medidas para além do direito internacional, pois é uma tarefa em que deve colaborar toda a sociedade. Um ambiente social favorável aos grandes valores favorece a convivência, longe da dialética amigo-inimigo, da polarização, de estereótipos e atividades que de maneira consciente são discriminatórias.

Uma teoria de justiça segundo as linhas traçadas por Forst (2017, p. 166) não enforma um quadro idealizado de uma distribuição global perfeita como um "estado final", nem começa a partir de uma "posição original" rawlsiana que inclui todos os seres humanos a partir do mesmo véu de ignorância. Em vez disso, persegue as formas existentes de subjugação e exploração, de assimetrias estruturais e de regras arbitrárias, a fim de exigir relações de justiça e, consequentemente, de justificabilidade, onde quer que tais formas de dominação se encontrem. Isto projeta um panorama de relações, estruturas, atores e instituições necessárias que, à primeira vista, podem parecer confusas.

A resposta apropriada a este problema é uma teoria de justiça transnacional fundamental. A estrutura básica de justificação a que esta teoria se refere visa criar estruturas de participação e legitimação que possam assumir e desempenhar as tarefas de abertura e crítica, culminando na justificação e adoção de normas vinculativas transnacionais e internacionais. O princípio orientador é o da autonomia política e da igualdade, embora a coerência também exija que este princípio se mantenha dentro dos Estados, que muitas vezes negam aos seus cidadãos esta autonomia, e como um princípio que procura contrabalançar as assimetrias entre os Estados mais fortes e os mais fracos. Os atores essenciais neste processo são, em primeira instância, os Estados, mas devem ser encontradas formas reflexivas de participação que impeçam estes atores de continuar a dominar partes da sua própria população, outros Estados, ou partes de outros Estados. Portanto, quando as

organizações supranacionais, internacionais e transnacionais existentes reproduzem relações específicas assimétricas de governo, só podem fornecer o ponto de partida para formas políticas mais participativas e reflexivas. O princípio da justiça transnacional fundamental dá a cada comunidade política o direito de participar em discursos transfronteiriços e normativos em pé de igualdade, e as partes afetadas abaixo do nível estatal têm simultaneamente o direito de exigir a participação em tais discursos se, de outra forma, estes últimos ignorarem ou perpetuarem relações específicas de dominação. Isto significa que os fóruns correspondentes devem ser abertos aos partidos da oposição dos Estados, como aos atores da sociedade civil, tal como organizados no Fórum Social Mundial, por exemplo. Desta forma, os mecanismos transnacionais de dominação podem também ser descobertos e denunciados por meio de alianças críticas transnacionais que constituem um demos politicamente relevante em virtude de estar subjugado sob estruturas específicas de dominação. As comunidades políticas com os meios correspondentes à sua disposição têm o dever de estabelecer uma tal estrutura básica de justificação. No entanto, isto não lhes dá o direito de determinar a forma que esta estrutura deve assumir. Pelo contrário, é uma exigência fundamental da justiça e dos direitos humanos que se estabeleçam relações de justificação em que as oportunidades de gerar e exercer o poder justificador sejam distribuídas equitativamente.

Como resultado, a primeira tarefa da justiça é criar estruturas de justificação nas quais a regra arbitrária é banida - estruturas em que aqueles que estão subordinados à governação ou dominação, seja de tipo econômico, político ou legal, possam trazer "a força do melhor argumento" contra aqueles que exercem tal regra ou dominação.

Democracia como uma prática da justiça adquire especial importância neste contexto, ao proporcionar espaços e possibilidades efetivas de justificação, nas quais as pessoas possuam procedimentos e condições materiais de exigir, produzir e questionar justificações – o que não se confunde, nem exclui, a perspetiva mais utópica de uma estrutura básica justificada, na qual todos os procedimentos e condições materiais foram justificados universal e reciprocamente (FORST, 2013). A democracia, em primeiro lugar, deve ser libertada da estreita escolha entre um

"estado mundial ou mundo de estados", sendo melhor entendida como uma ordem normativa em que aquelas e aqueles que estão sujeitos a regras ou normas devem ser também a autoridade normativa, e isto num sentido ativo numa prática de justificação. Assim, a questão relevante para um demos é respondida nos termos das estruturas normativas existentes, e a resposta à questão da codeterminação e da forma institucional necessária dependerá do grau de subjugação. O que significa para Forst, o regime democrático ser uma forma de governo discursivamente justificada que extravasa as fronteiras nacionais, uma vez que se relaciona com outros estados, quer como governante ou governado. Aqui, um princípio de proporcionalidade política é válido de acordo com uma estrutura de justificação que deve estar suficientemente aberta à participação e suficientemente eficaz para reagir a uma dada situação de sujeição. No entanto, este princípio não decide que modelo de ordem - desde um sistema multinível até a um federalismo global – se deve seguir. Isto deve ser decidido tendo em conta a situação que se supõe a ser transformada de uma forma não regulamentada de dominação numa forma regulamentada de justificação (FORST, 2017, p. 167-168).

Considerações finais

Por fim, e retomando o repto inicial, talvez mais do que qualquer outra filósofa do século XX, Hannah Arendt procurou defender a centralidade e a integridade da política. Isto era necessário, sentiu ela, porque a política tinha sido duplamente desvalorizada e reprimida dentro da tradição ocidental.

O que Arendt procurou foi reorientar a política para longe da vontade individual ou coletiva e para aquilo a que ela chama "o mundo" ou "o meio termo (meio-termo)". A política requer e cria um espaço comum de pluralidade, um “espaço de aparências" - um reino intersubjetivo entre as pessoas, constituído pelas suas diferenças. Para Arendt, “o comum", o domínio político-público ou res publica, nunca é unificado ou homogêneo; é definido pela diferença, conflito e competição. No entanto, traz consigo a promessa de momentos comuns, em que as pessoas se juntam livremente. Este é, portanto, o sentido no qual a política pode ser entendida como um fim em si: o objetivo mais elevado da política é assegurar através da ação a

existência contínua de um mundo no qual a política e, portanto, a liberdade, a pluralidade, e a ação, sejam possíveis.

Percebemos que essa possibilidade está dependente da medida de inclusão de cada pessoa na sociedade, ao mesmo tempo que a formação da personalidade no seio dessa mesma sociedade influencia decisivamente a forma de participação política. Personalidades mais sombrias ou patológicas terão tendência a engrossar as listas dos partidos e movimentos extremistas. A revolta e a raiva são capitalizadas em novas fidelidades políticas.

Nesse desafio, o pensamento de Honneth e de Forst representam uma contribuição decisiva no debate contemporâneo das teorias da justiça e da filosofia política ao questionar posições já tomadas como pressupostas na maioria desse debate, procurando oferecer uma resposta própria no âmbito de uma teoria crítica renovada.

Com a teoria do reconhecimento são propostas condições capazes de assegurar a inclusão e participação política de uma forma equitativa e emancipadora. Forst ao centrar o conceito de poder no reino das razões ou no espaço normativo de liberdade e ação, reduz a incerteza da luta por reconhecimento proposta por Honneth, em que o direito à justificação é o primeiro direito fundamental, capaz de permitir e legitimar todos os outros.

Relações e ordens de poder são relações e ordens de justificação, pelo que é fundamental a possibilidade de justificação, como primeiro direito, no sentido que possibilita o desenvolvimento dos demais. Para tal, a efetivação dos direitos precisa de um construtivismo que se efetive na prática de instituições que possam garantir equitativamente oportunidades de cada qual exercer o poder.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. (10ª ed.). Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. *Between past and future*. Six Exercices in Political Thought. The Viking Press, 1961.

ARENDT, Hannah. *Crises of the republic*. Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo.* Tradução de Roberto Raposo. Companhia das Letras, 1973.

ARENDT, Hannah. *The Life of the Mind*. Vol. 1. Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

ARENDT, Hannah. *Lectures on Kant Political Philosophy* (ed. R. Beiner). Chicago University Press, 1982.

BALLACCII, Giuseppe. Hannah Arendt. In Rosas, João (coord.), *História da Filosofia Política*. Editorial Presença, 2020.

COSTA, Patrício; SILVA, Frederico F. da Silva. The Impact of Voter Evaluations of Leaders' Traits on Voting Behaviour: Evidence from Seven European Countries. **West European Politics**, 38:6, 1226-1250, 2015. https://doi.org/10.1080/01402382.2015.1004231

DENNISON, James. How Issue Salience Explains the Rise of the Populist Right in Western Europe Get access Arrow. **International Journal of Public Opinion Research**, Volume 32, Issue 3, Autumn, pp. 397–420, 2020. https://doi.org/10.1093/ijpor/edz022

FERNÁNDEZ LIESA, Carlos. Perspectivas del Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos. **Papeles El Tiempo de los Derechos**, nº1, 2022. https://redtiempodelosderechos.files.wordpress.com/2022/01/perspectivas-sistema-universal-ddhh-01-22.pdf

FINCHELSTEIN, Federico. Do fascismo ao populismo na história. Tradução de Jaime Araújo. Edições 70, 2019.

FONTES, Paulo. A política de reconhecimento e a teoria da justiça de Axel Honneth. **OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política**, 0(18), 56-67, 2021. https://doi.org/10.1344/oxi.2021.i0.31707

FORST, Rainer; GÜNTHER, Klaus. A formação de ordens normativas: sobre a ideia de um programa de pesquisa interdisciplinar. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 4, p. 716-740, 2016. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25459

FORST, Rainer. *The right to justification*: Elements of a constructivist theory of justice. Tradução de J. Flynn. Columbia University, 2012.

FORST, Rainer. *Justification and critique*: Towards a critical theory of politics. Tradução de C. Cronin. Polity, 2013.

FORST, Rainer. *Normativity and Power*. Analizing social orders of justification. Tradução de Ciaran Cronin. Oxford University Press, 2017.

FORST, Rainer. Poder Nouménico. **Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política**, vol. 28, Iss. 14, pp. 161-185, 2019. http://lastorresdelucca.org/index.php/ojs/article/view/314

GOODIN, Robert. *Manipulatory politics*. Yale University, 1980.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Jorge Telles de Menezes. Edições 70, 2011.

HONNETH, Axel. A textura da justiça. Sobre os limites de procedimentalismo contemporâneo. **Civitas**, vol. 9, nº 3, set-dez, pp. 345-368, 2009. https://doi.org/10.15448/1984-7289.2009.3.6896

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Hannah Arendt*: For Love of the World. Yale University Press, 1982.

LACLAU, Ernesto. *On populist reason*. Verso, 2005.

LUKES, Steven. Power: A radical view. Palgrave, 2005.

MARUJO, Helena. Direita ou Esquerda. Uma questão de personalidade? Diário de Notícias, entrevista conduzida por Sofia Teixeira, 2022. https://www.noticiasmagazine.pt/2022/direita-ou-esquerda-uma-questao-de-personalidade/estilos/comportamento/273717/

MARX, Karl. *El capital*. Traduzido por P. Scaron. Siglo XXI Editores, 2008.

MICHELS, Robert. *Para uma sociologia dos partidos políticos na democracia moderna*: investigação sobre as tendências oligárquicas na vida dos agrupamentos políticos. Antígona, 2001.

MOSCA, Gaetano. *The ruling class*. 1. ed. Macgraw-Hill, 1939.

NAI, Alessandro. Going Negative, Worldwide: Towards a General Understanding of Determinants and Targets of Negative Campaigning. **Government and Opposition**, 55(3), 2020, pp. 430-455. https://doi.org/10.1017/gov.2018.32

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica Fratelli Tutti. Libreria Editrice Vaticana, 2020. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.pdf

PARETO, Vilfredo. *Tratado de sociologia geral*. Rodigues, J. A. (org.). Vilfredo Pareto: sociologia. Ática, 1984.

PERISSINOTTO, Renato. Why is it important to study political elites? **Perspectivas**, São Paulo, v. 53, p. 137-158, jan./jun, 2019. https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/13463

SILVA, Frederico F. da & Costa, Patrício. Do we need warm leaders? Exploratory study of the role of voter evaluations of leaders' traits on turnout in seven European countries, European Journal of Political Research, Vol. 58, Issue 1, February, pp. 117-140, 2018. https://doi.org/10.1111/1475-6765.12273

URBINATI, Nadia. *Democracy disfigured*: opinion, truth, and the people. Harvard University Press, 2014.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Tradução de J. Medina Echavarría et al. Fondo de Cultura Económica, 2002.

4. Direito a ter direitos: o caso dos refugiados[1]

https://doi.org/10.36592/9786554601511-04

Adriano Correia[2]

Arendt enfatiza, em *Sobre a revolução*, que "a liberdade política, em termos gerais, significa o direito de 'ser participante no governo' – afora isso, não é nada"[3]. Entretanto, ter o direito de participar do governo pressupõe muita coisa, e Arendt sabia disso claramente. O antípoda do cidadão, aquele que tem liberdade política, é o refugiado, que nem sequer tem um lugar na Terra e vaga por ela exibindo sua "abstrata nudez de ser meramente humano"[4]. Em "Nós, refugiados", de 1943, talvez seu texto mais melancólico e sarcástico, Arendt observou, ao refletir sobre sua própria experiência como refugiada, que "aparentemente, ninguém quer saber que a história contemporânea criou um novo tipo de seres humanos – o tipo que é colocado em campos de concentração por seus inimigos e em campos de internamento por seus amigos"[5]. Arendt insiste que, com refugiados como ela, o próprio conceito assume novos contornos, já que não se trata mais de pessoas que buscam refúgio porque são perseguidas devido a alguma posição ou opinião política, mas apenas pelo fato de terem nascido judeus ou ciganos e assim por diante.

Castor Ruiz precisa que

> o termo refugiado está ligado ao termo refúgio, mas também ao verbo escapar, fugir (do latim *fugam*). O refugiado é aquele que precisa escapar e fugir. A fuga forçada o obriga a buscar refúgio e o torna um refugiado. Os motivos que forçam o refugiado a fugir podem ser variados, mas todos eles envolvem violência estrutural, política, econômica ou cultural. O refúgio está sempre nos limites do Estado, no limiar das fronteiras da lei. O refugiado é forçado a sobreviver nos limites, no limiar das contradições paradoxais que ligam a lei à vida humana. Sendo um habitante dos limites, o refugiado sobrevive como

---

[1] Uma primeira versão desse texto foi publicada com o título "Vida y derecho", na revista *Eikasia* (v. 75, pp. 183-192, 2017).
[2] Universidade Federal de Goiás – UFG/CNPq. https://orcid.org/0000-0001-6819-1681
[3] Arendt, *Sobre a revolução*, p. 278.
[4] Arendt, *Origens do totalitarismo*, p. 331.
[5] Arendt, "Nós, refugiados", p. 479.

> um resto. Ele representa o que resta da condição humana quando a pessoa é forçada a viver nos limites da lei, nos espaços fronteiriços onde a exceção se tornou a norma e o campo opera como um dispositivo biopolítico de controle[6].

Não exploraremos a interpretação biopolítica, mas voltaremos a esses párias adiante. Os crescentes pontos cegos da paradoxal era dos direitos, a imagem da exceção que, infelizmente, em muitos lugares se tornou a própria norma, uma vez que "o campo de internamento – que, antes da Segunda Guerra Mundial, era exceção e não regra para os grupos apátridas – tornou-se uma solução de rotina para o problema domiciliar de domicílio das 'pessoas deslocadas'"[7], como os apátridas eram então eufemisticamente chamados. Assim, esses excluídos tornam explícitos não apenas os limites da política, mas também o que ela não pode admitir sem suprimir a si mesma.

Em *Sobre a revolução* Hannah Arendt argumenta que, tanto na França quanto nos Estados Unidos, as declarações de direitos foram mobilizadas pelo interesse em proteger os cidadãos da dominação do soberano e dos governos em geral. No entanto, enquanto nos Estados Unidos a Declaração de Direitos adicionada à constituição permaneceu como uma limitação do poder público em sua relação com os indivíduos privados, na França a necessidade, herdada do Ancien Régime, de encontrar um fundamento seguro para a soberania ilimitada – em uma esfera pré-política, consequentemente – resultou em uma transfiguração da Declaração de Direitos, que deixou de funcionar como uma limitação ao poder político e se tornou o fundamento último da legitimidade da nova ordem política. As implicações dessa transfiguração não podem ser ignoradas.

O problema é que quando Edmund Burke afirmou a legitimidade dos direitos históricos dos ingleses contra os direitos humanos naturais universais – defendidos por Thomas Paine, por exemplo –, não encontrou um oponente, nem mesmo em Paine, capaz de vincular a Declaração dos Direitos Humanos a um período histórico em que ela fosse reconhecida como legítima. De fato, ambos sabiam que a novidade

---

[6] Ruiz, "Los refugiados, umbral ético de un nuevo derecho y una nueva política", p. 1.
[7] Arendt, *Origens do totalitarismo*, p. 312.

absoluta era, legalmente, "um argumento contrário, e não favorável, à autenticidade e à legitimidade de tais direitos"[8]. De fato, Arendt insiste que

> o conceito de direitos políticos inalienáveis de todos os homens em virtude do nascimento se afiguraria a todas as eras anteriores a nós da mesma forma como se afigurou a Burke – uma contradição nos termos. E é interessante notar que a palavra latina homo, equivalente a "homem". significava originalmente alguém que não era senão um homem e, portanto, uma pessoa sem direitos, um escravo[9].

Assim, conclui Arendt, "as perplexidades dos Direitos do Homem são múltiplas, e o famoso argumento de Burke contra eles não é obsoleto nem 'reacionário'"[10].

De acordo com a controversa interpretação de Hannah Arendt, quando o problema social da pobreza das massas tomou conta da Revolução na França, iniciada com a "revolta estritamente política do Terceiro Estado", demandando o comando político, os revolucionários já não se preocupavam "com a emancipação dos cidadãos nem com a igualdade no sentido de todos terem igual direito à sua personalidade jurídica, de serem protegidos por ela e, ao mesmo tempo, de agirem quase literalmente 'por meio' dela"[11]. É como a máscara de teatro, denominada *persona* pelos romanos, da qual foi extraída a metáfora na qual o elemento fundamental do status do cidadão como pessoa jurídica é incorporado. Trata-se, em suma, da adição artificial de uma máscara ao seu mero status natural, simultaneamente protetora de sua integridade e instrumento de manifestação de seus propósitos: a máscara da personalidade jurídica e política. Os revolucionários franceses, para ela, teriam acreditado que emancipavam a própria natureza humana ao sustentarem que portamos direitos pelo simples fato de termos nascido, cuja consequência fundamental era a desproteção de todos da máscara da personalidade política. Com isso, diz Arendt,

---

[8] Arendt, *Sobre a revolução*, p. 76.
[9] Ibid.
[10] Ibid., p. 150.
[11] Ibid.

> à diferença da Declaração de Direitos estadunidense, que serviu de modelo para a Declaração dos Direitos do Homem, esta pretendia enunciar os direitos positivos fundamentais, inerentes à natureza do homem e distintos de seu estatuto político, e assim tentava de fato reduzir a política à natureza. A Declaração de Direitos, ao contrário, pretendia instituir formas de controle permanentes a todo poder político e, portanto, pressupunha a existência de um corpo político e o funcionamento do poder político. A Declaração francesa dos Direitos do Homem, como veio a ser entendida pela revolução, pretendia constituir a fonte de todo poder político e estabelecer não o controle, mas a pedra fundamental do corpo político. O novo corpo político deveria se erguer sobre os direitos naturais do homem, sobre seus direitos enquanto simples ser natural, sobre seu direito a "alimento, roupa e reprodução da espécie", isto é, sobre seu direito a atender as necessidades vitais. E esses direitos eram entendidos não como direitos pré-políticos, que nenhum governo e nenhum poder político tem o direito de tocar e violar, e sim como o próprio conteúdo e fim último do governo e do poder. O *ancien régime* foi acusado de ter privado seus súditos desses direitos – os direitos da vida e da natureza, e não os direitos de liberdade e cidadania[12].

O problema é que os apátridas e as pessoas internadas em campos de concentração e de refugiados descobriram da maneira mais difícil "que a nudez abstrata de serem unicamente humanos era o maior risco que corriam"[13]. Mais especificamente,

> se um ser humano perde o seu *status* político, deve, de acordo com as implicações dos direitos inatos e inalienáveis do homem, enquadrar-se exatamente na situação que a declaração desses direitos gerais previa. Na realidade, o que acontece é o oposto. Parece que o homem que nada mais é que um homem perde todas as qualidades que possibilitam aos outros tratá-lo como semelhante[14].

Chegamos como estranhos e somos constitutivamente estranhos no mundo, até começarmos a agir e a constituir o mundo, porque chegamos de algum lugar a um mundo que nos precede e que provavelmente sobreviverá quando partirmos. Aquele que não decide agir ou cuja capacidade de agir foi frustrada pelo acosmismo é impedido de nascer de novo no mundo, tendo nascido na Terra, e carrega consigo

---

[12] Ibid., pp. 150-151.
[13] Arendt, *Origens do totalitarismo*, p. 333.
[14] Arendt, *Origens do totalitarismo*, p. 334.

uma pergunta sem resposta sobre quem é, de cuja novidade seu nascimento foi uma promessa. Se ingressamos no mundo como estranhos pelo nascimento, no mundo mundano ou humano, afirma Arendt em *A condição humana*, o ser humano ingressa apenas por palavras e ações, em uma espécie de "segundo nascimento"[15], por meio do qual confirmamos e assumimos nossa aparência física original. De fato, somos do mundo porque somos plurais e permanecemos sempre estranhos nele porque somos únicos – um mundo por cuja pluralidade somos capazes de estabelecer nossa singularidade. Portanto, como Günther Stern apontou, "o ser humano é estrangeiro, é apartado do mundo e, ao mesmo tempo, capaz de transformá-lo (...) Ser livre significa nada mais do que ser um estranho ao mundo, não estar preso a ele"[16].

O caso dos apátridas e refugiados, o ponto cego dos direitos humanos presumidos como naturais, não é, entretanto, o daquele que não decidiu agir, mas o daquele que é impedido de fazê-lo. Portanto, talvez a tradução mais apropriada do direito a ter direitos[17], como Arendt o entende, seja o direito de não ser irrevogavelmente transformado em um estrangeiro no mundo. Entretanto, a efetividade desse direito certamente depende de uma articulação internacional supranacional que constitua o fundamento político da legitimidade do direito a ter direitos, o que, em última análise, só pode ser alcançado no âmbito do direito internacional, levando-se em conta o caso dos refugiados e apátridas e mesmo o dos imigrantes.

A formulação "direito a ter direitos" infelizmente será contraproducente se funcionar como um mero chavão. O significado subjacente desse direito fundamental mais remoto é o direito de pertencer a uma comunidade, de não ser julgado pelo que se é biológica ou socialmente, mas pelo que se diz e faz. Em resumo, é o direito de todo indivíduo humano de ser julgado por suas ações: mas onde se estabeleceria a legitimidade desse direito? Essa é uma questão sobre a qual não podemos deixar de refletir. Em *Origens do totalitarismo*, Arendt ressalta que nossa nova situação no século XX, "na qual a "humanidade" assumiu de fato um papel antes

---

[15] Arendt, *A condição humana*, p. 219.
[16] Courtine-Denamy, *O cuidado com o mundo*, p. 55.
[17] Arendt, *Origens do totalitarismo*, p. 330.

atribuído à natureza ou à história, significaria nesse contexto que o direito a ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade"[18]. Isso implicaria transfigurar uma lei internacional baseada em acordos e tratados entre Estados soberanos em uma lei internacional supranacional. Nada assegura que isto seja possível, nem quando Arendt o defendeu nem hoje, assim como nada impede que "um belo dia, uma humanidade altamente organizada e mecanizada chegue, de maneira democrática – isto é, por decisão da maioria –, à conclusão de que, para a humanidade como um todo, convém liquidar certas partes de si mesma"[19].

Reconhecemos tarde demais que a natureza não legisla e que não há lei anterior à política, tanto em nível nacional quanto internacional. Aqueles que ainda demoram a perceber isso e tentam vincular os direitos fundamentais a um suposto valor intrínseco da vida ou mesmo a uma postulada dignidade natural da pessoa são os infelizes proponentes da mistificação refletida na ineficácia das Nações Unidas em garantir direitos fundamentais mínimos. Como aponta Giorgio Agamben, "a nossa política não conhece hoje outro valor (e, consequentemente, outro desvalor) que a vida", e sem a solução das contradições decorrentes disso, "nazismo e fascismo, que haviam feito da decisão sobre a vida nua o critério político supremo, permanecerão desgraçadamente atuais"[20]. Ou, para retomar Arendt sobre os refugiados:

> educados na convicção de que a vida é o bem mais elevado e a morte a maior consternação, nos tornamos testemunhas e vítimas de piores terrores do que a morte – sem termos sido capazes de descobrir um ideal mais elevado do que a vida. Desse modo, embora a morte tenha perdido seu horror para nós, não nos tornamos propensos ou capazes de arriscar nossas vidas por uma causa[21].

Como qualquer direito, também o direito a ter direitos carece de sua base política, que só pode ser demarcada em uma comunidade política supranacional

[18] Arendt, *Origens do totalitarismo*, p. 332.
[19] Ibid.
[20] Agamben, *Homo Sacer I: o poder soberano e a vida nua*, p. 18.
[21] Arendt, "Nós, refugiados", pp. 480-481.

futura. Enquanto isso não se traduz em realidade, deslocamentos, barcos e naufrágios continuam a minar a dignidade dos discursos filosoficamente anacrônicos e politicamente inócuos sobre a dignidade natural da pessoa e o valor intrínseco da vida que ainda parecem predominar nos estudos e na militância dos direitos humanos. A relevância da crítica de Arendt à despolitização dos direitos humanos parece estar mais assegurada do que nunca, infelizmente.

Giorgio Agamben defende que

> o refugiado é, talvez, a única figura pensável do povo no nosso tempo e, ao menos até quando não for realizado o processo de dissolução do Estado-nação e da sua soberania, a única categoria na qual é hoje permitido entrever as formas e os limites de uma comunidade política por vir. É possível, aliás, que, se quisermos estar à altura das tarefas absolutamente novas que estão diante de nós, tenhamos que nos decidir a abandonar sem reservas os conceitos fundamentais com os quais até o momento representamos os sujeitos do político (o homem e o cidadão com seus direitos, mas também o povo soberano, o trabalhador etc.) e a reconstruir nossa filosofia política a partir dessa única figura[22].

Não estou seguro de que o refugiado é a única figura com a qual poderíamos imaginar uma nova comunidade política e ainda sobre em que consistiria essa comunidade política, mas é certo que o apátrida, o refugiado e ainda os imigrantes continuam sendo o ponto cego dos chamados direitos humanos, e não sairemos da mistificação e das boas intenções consoladoras e inócuas se não repensarmos a relação entre direitos humanos e política. Por fim, volto a "Nós, refugiados" tanto para interpretar o direito a ter direitos como direito à cidadania quanto para indicar quantas salvaguardas o direito à cidadania pressupõe. Arendt ressalta:

perdemos nosso lar, o que significa a familiaridade de uma vida cotidiana. Perdemos nossa ocupação, o que significa a confiança de que temos alguma utilidade neste mundo. Perdemos nossa língua, o que significa a naturalidade das reações, a simplicidade dos gestos e a expressão espontânea dos sentimentos. Deixamos nossos parentes nos guetos poloneses, e nossos melhores amigos foram mortos em campos de concentração, e isso significa a ruptura de nossas vidas privadas[23].

---

[22] Agamben, *Meios sem fim*, p. 24.
[23] Arendt, "Nós, refugiados", p. 478.

Em tal contexto, é difícil imaginar quem poderia preservar sua própria integridade em vez de tentar se encaixar em qualquer lugar, a qualquer custo. O direito a ter direitos implica o direito a ter um lugar próprio de onde sair para o mundo comum e para onde retornar. Talvez esse seja o significado mais profundo da insistência de Arendt em *A condição humana* sobre o direito a um espaço privado – uma propriedade, distinta e até mesmo ameaçada pelo acúmulo de riqueza – e sua compreensão de que o "extraordinário senso político do povo romano" o levou a não sacrificar o privado ao público, uma vez que o lar é onde "até os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família"[24].

O lar, o trabalho, o idioma, a família e os amigos fornecem o lastro de estabilidade privada que é pressuposto na vida política, tanto quanto a administração das necessidades da vida. O direito a ter direitos é, antes de tudo, o direito de pertencer a uma comunidade, de ter um lugar no mundo onde se é julgado por palavras, ações e omissões, mas também implica o direito a ter um lugar na Terra e de não ser expulso da humanidade enquanto comunidade de comunidades. Portanto, é o direito de não ser expulso da Terra ou da humanidade como consequência de ser expulso do mundo e de sua comunidade política e cultural. Antes de ser o direito à participação, é o direito a ter direitos é o direito de não ser um estrangeiro na Terra, o que abre a possibilidade de não ser um estrangeiro no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer I:* o poder soberano e a vida nua. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim*: notas sobre a política. Trad. Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. R. Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ARENDT, Hannah. *Sobre a revolução*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

[24] Arendt, *A condição humana*, pp. 73 e 72.

ARENDT, Hannah. “Nós, refugiados". In: *Escritos Judaicos*. Trad. Laura Mascaro, Luciana Oliveira, Tiago Dias da Silva. Barueri, SP: Amarilys, 2016.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 13ª ed. Trad. R. Raposo. Rev. Téc. A. Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

COURTINE-DENAMY. *O cuidado com o mundo:* diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Trad. Maria J. G. Teixeira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

RUIZ, Castor. “Los refugiados, umbral ético de un nuevo derecho y una nueva política", *La Revue des droits de l'homme*, 6, 2014.

5. Democracia supranacional, cosmopolitismo e direitos humanos segundo Habermas e à luz de Kant[1]

https://doi.org/10.36592/9786554601511-05

Francisco Jozivan Guedes de Lima[2]

Delamar José Volpato Dutra[3]

Introdução

Apesar de as reflexões sobre a paz e a guerra terem se avolumado no último século, mormente depois das duas grandes guerras mundiais, é possível que a sua problematização filosófica primeva localize-se na Grécia Antiga dentro dos diálogos platônicos, de modo específico, na obra póstuma *As Leis* (*Οι νομοι*) em que se trava uma discussão entre o ateniense, o espartano Megilo e o cretense Clínias acerca da função das leis na cidade. O ateniense defende que o *telos* das leis é a paz e a ordem, e é confrontado pelo espartano sob a contestação que a paz não passa de um nome vazio sem concretização, ou seja, uma quimera.

Essa visão "nominalista" da paz é expressa do seguinte modo: "o que a maioria dos homens denomina paz, disso tem apenas o nome, pois em verdade, embora não declarada, é a guerra o estado de natureza das cidades entre si" (PLATÃO, 1980, 626a). A agonística, isto é, o conflito (*ἀγών*), é a marca indelével das relações seja do indivíduo consigo mesmo, seja em suas relações intersubjetivas: "na vida pública todos são inimigos de todos, do mesmo modo que, particularmente, cada indivíduo é inimigo de si mesmo" (PLATÃO, 1980, 626d).

Dessa discussão podem-se depreender duas correntes filosóficas para as teorias das relações internacionais, a saber, a realista e a normativista, a primeira considerando a paz uma utopia irrealizável e concebendo as relações como conflito por poder, e a segunda conjecturando a paz como um ideal normativo para as

---

[1] Artigo originalmente publicado na Revista Princípios UFRN. Volume, 27, n. 53, 2020. https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/20213/12939

[2] Universidade Federal do Piauí – UFPI. https://orcid.org/0000-0003-4483-8393

[3] Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. https://orcid.org/0000-0002-3738-7865

relações, decorrendo daí toda uma gama de esforços com vistas a aproximar-se desse objetivo.

De um modo geral o que será demonstrado ao longo desta pesquisa é a vinculação da posição filosófica de Habermas à segunda corrente, à normativista, sob o legado kantiano do projeto de paz perpétua. De um modo mais específico, a intenção desta pesquisa consiste em articular a proposta habermasiana de cosmopolitismo à luz dos direitos humanos. Para isso, tomará por base capítulos concernentes ao tema da justiça global, sobretudo, em *A Inclusão do Outro*, *Sobre a Constituição da Europa* e *Na Esteira da Tecnocracia*.

Nesses escritos, Habermas não concorda com a tese do realismo político segundo a qual as relações internacionais devem ser reduzidas a conflitos de interesses e de poder e, igualmente, discorda do modelo neoliberal de Estado que reduz as relações internacionais ao imperialismo e à dominação. Contrapondo-se a essa vertente, ele trilha uma via democrática e normativa e toma como ponto de partida o cosmopolitismo kantiano e sua ideia de justiça global. Todavia, é crítico diante de alguns limites do projeto kantiano cosmopolita, sobretudo, no que concerne ao seu déficit de institucionalidade e juridificação.

Como se sabe, o direito cosmopolita kantiano é uma terceira esfera do direito público; ele, o direito civil e o direito internacional têm a finalidade de assentar as bases jurídicas do ideal normativo da paz perpétua mediante o estabelecimento de uma *conditio iuris* pública proposta como sendo a superação do estado de natureza que, no prisma de Kant, é uma condição privada sem leis de validade pública com vistas a fazer a mediação normativa das relações entre os indivíduos, em nível de vinculações civis, e entre os Estados, em nível de vinculações interestatais e das relações internacionais. Segundo Kersting (2004, p, 4),

> [...] a proteção jurídica interna do Estado pode ser destruída por uma guerra repentina entre os Estados. A liberdade legalmente garantida do indivíduo não depende apenas da estabilidade interna dos Estados, mas também da estabilidade jurídica das relações externas com outros estados. As pacificações interna e externa são interdependentes. Por isso, cada Estado se vê obrigado a completar sua pacificação interna pela condução engajada de uma paz internacional.

Para Guyer (2011, p. 118), a paz entre nações constitui uma meta de justiça global entendida como o supremo bem da política em Kant, como ele mesmo dissera em *À paz perpétua*. Aproximar-se constantemente do ideal de paz significa, portanto, estabelecer a justiça no mundo. Essa relação entre justiça e paz tem implicações interessantes. Na análise de Forst (2018, p. 130), com isso, Kant fundou uma "ordem normativa", de modo que "a justiça não somente é o fim da paz, mas também o seu meio, como afirmam os três artigos definitivos que versam sobre a ordem republicana no interior dos Estados, a dominação do direito entre eles e o direito universal de hospitalidade como direito da cidadania cosmopolita".

Justiça e paz são "práticas normativas de não dominação" que resistem à dominação política, econômica e militar. "No plano internacional e supranacional, a ordem normativa da paz tem de corresponder a uma ordem de justiça – a justiça constituída juridicamente, baseada em normas legítimas, como enfatiza Habermas junto com Kant" (FORST, 2018, p. 132). Vale ressaltar que o direito internacional público em Kant é normativamente regido a partir do princípio transcendental segundo o qual "todas as ações relativas ao direito de outros homens cuja máxima não se conciliar com a publicidade são injustas" (KANT, 2010, p. 76).

Se no nível ético há o procedimento do imperativo categórico de universalização de máximas, em nível de direito internacional há um princípio transcendental do direito público que averigua a justeza de máximas mediante o critério da publicidade, no sentido que devem ser consideradas justas apenas aquelas máximas dos Estados que venham a público e que de modo transparente, não obscuro, resguardem os direitos humanos, dentre eles, o direito de livre expressão considerado por Kant como um paládio do direito dos povos (KANT, 1980).

O problema que Forst vê nessa proposta kantiana diz respeito ao déficit de justificação, no sentido que Kant ao propor o seu princípio transcendental da publicidade exigiu que a justiça fosse pensada apenas como divulgada e conhecida publicamente, sem demandar a sua justificação intersubjetiva: "contudo, o critério transcendental da publicidade ainda tem de ser interpretado em termos democráticos e práticos, e isto significa que, indo além de Kant, temos de refletir sobre uma justiça democrática para além dos Estados" (FORST, 2018, p. 133).

Isto é, ainda se trata de uma justiça devedora de um recurso transcendental em que o soberano pensa o justo *como se* (*als ob*) os súditos o pensassem, mas sem um processo de justificação normativa entre os sujeitos. Mesmo com essa crítica, Forst não rechaça a relevância de Kant, em especial o legado de seu republicanismo enquanto fomentador de uma cultura de liberdade em contraste com os contextos de dominação não justificada (cf. FORST, 2013, p. 155). Isso pode ser encarado como o núcleo central da tradição cosmopolita.

Kant (2010, p. 41) define o cosmopolitismo como sendo "complemento necessário de código não escrito, tanto do direito do Estado como do direito internacional, para um direito público dos homens em geral e, assim, para a paz perpétua, da qual pode-se aprazer encontrar-se na aproximação contínua sob esta condição." Ele não é uma filantropia, mas um princípio jurídico que deve ter validade no que concerne ao direito do estrangeiro à hospitalidade. "Trata-se aqui, como nos artigos precedentes, não de filantropia, mas do *direito*, e *hospitalidade* significa, aqui, o direito de um estrangeiro, por conta da sua chegada à terra de um outro, de não ser tratado hostilmente por este" (KANT, 2010, p. 37).

Hegel, em sua *Filosofia do Direito*, nas seções sobre direto internacional e soberania exterior, tece considerações sobre o projeto kantiano de paz perpétua e põe *sub judice* a vulnerabilidade da proposta de Kant de uma federação de paz (*foedus pacificum*), entendia por ele como sendo permeada pela fragilidade da dependência da adesão subjetiva dos Estados-membros, isto é, tratava-se em sua opinião de uma liga sujeita a "[...] motivos morais subjetivos ou religiosos que dependeriam sempre da vontade soberana particular, e estaria, portanto, sujeita à contingência" (2010, §333). Assim, ela carecia de força objetiva para ser instituída e funcionar adequadamente recaindo numa idealização meramente utópica. Habermas envereda no mesmo caminho da crítica hegeliana e pondera que

> Kant não explicou, porém, como garantir a permanência dessa união, da qual depende 'a natureza civil' da harmonização de conflitos internacionais, nem como fazê-lo sem a obrigação jurídica de uma instituição análoga à constituição. Por um lado, ele quer preservar a soberania dos membros, com a ressalva sobre a dissolubilidade do contrato; é o que sugere a comparação com congressos permanentes e associações voluntárias.

> Por outro lado, a federação, que fomenta a paz de forma duradoura, deve distinguir-se de alianças passageiras [...] (HABERMAS, 2002, 190).

Desse modo, com Kant além de Kant, Habermas propõe atualizar o cosmopolitismo a partir da institucionalização de uma "democracia supranacional" em que os cidadãos tenham igual peso perante os Estados nacionais e, além disso, grupos e blocos como G7 e União Europeia não sejam conduzidos sob propósitos meramente monetários em detrimento da participação dos cidadãos nas decisões políticas. O substrato normativo deste cosmopolitismo habermasiano remete aos direitos humanos e estes por sua vez têm por base a ideia moral de dignidade humana considerada como um "sismógrafo" e um critério universal para uma ordem jurídica democrática e justa.

Para Habermas, o problema ocorre quando os direitos humanos são instrumentalizados e tomados como subterfúgios por Estados que objetivam meramente estender o seu poder e dominação sobre povos considerados mais vulneráveis e desprotegidos por organismos internacionais, inclusive diante da subscrição da ONU que com certa frequência tem cedido às investidas de superpotências. A eficácia dos direitos humanos requer, destarte, a consideração cosmopolita e universal da dignidade humana de todos os indivíduos entendidos como cidadãos do mundo. Nisso ainda reside o espírito moral kantiano da concepção do ser humano como fim em si mesmo traduzido em nível de normatividade tanto nas relações éticas intersubjetivas quanto em nível institucional de relações políticas globais entre cidadãos e Estados dentro das agendas cosmopolitas.

Democracia supranacional e cosmopolitismo

Em *A esteira da tecnocracia* (2014), especificamente, no texto *Palavras-chave para uma teoria discursiva do direito e do Estado democrático de direito* – texto fruto de seminários dedicados à obra *Faktizität und Geltung*, proferidos em fevereiro de 2013 no Max Planck Institute para Direito Público Estrangeiro e Direito das Gentes – Habermas sob a inspiração de *À Paz Perpétua* de Kant, tenciona articular a sua ética

do discurso com o direito das gentes (*Völkerrecht*) mediante o propósito da constitucionalização e da juridificação do *Ius Gentium* pensadas a partir da ideia de uma democracia transnacional e de um cosmopolitismo. Esse projeto se completa com a proposta de uma utopia realista dos direitos humanos escrita em *Sobre a constituição da Europa* (2012).

No que diz respeito ao cosmopolitismo, Habermas está com e para além de Kant. Kant (2010, p. 41) pensava o direito cosmopolita como um "complemento necessário de código não escrito, tanto do direito de Estado como do direito internacional, para um direito público dos homens em geral", mediante o qual aproximar-se-ia do ideal normativo da paz perpétua em termos de justiça global. A sua tese é que "o direito cosmopolita deve ser limitado às condições da *hospitalidade* universal" (2010, p. 37); ele versa, destarte, sobre o direito de o estrangeiro não ser hostilizado, desde que este não seja hostil para com o povo visitado. Há, assim, uma reciprocidade. Trata-se de um direito de visita (*Besuchsrecht*) que não deve ser confundido com um direito de conquista, ou mesmo de exploração dos nativos. Kant era um crítico veemente das potências colonialistas de seu tempo que tomavam o direito de visita como direito de conquista e acabavam por violentar e oprimir os habitantes autóctones.

> Compare-se agora a conduta *inospitaleira* dos Estados civilizados da nossa parte do mundo, principalmente os comerciantes, as injustiças que demonstram na *visita* a terras e povos estrangeiros (o que para eles vale a mesma coisa que conquistá-los) vai além do horror. A América, os países negros, as Molucas, o Cabo etc., eram, para eles, na época de seu descobrimento, terras que não pertenciam a ninguém, pois contavam os habitantes por nada (KANT, 2010, p. 39).

Habermas entende que essa denúncia de Kant acerca da conduta anticosmopolita dos Estados europeus de seu tempo é bastante significativa porque assinala a precedência de uma opinião pública mundial por parte do cosmopolitismo kantiano. Kant propôs e intuiu bem o direito cosmopolita, porém não foi além em direção a um aspecto central, a saber, a sua juridificação. Sem isso o cosmopolitismo torna-se visivelmente fraco, contingente e nada de coercitivo, o que deixa a justiça global numa situação de vulnerabilidade. Por isso que em *A inclusão do outro*, ao

escrever sobre os duzentos anos de *À Paz Perpétua*, defende a tese que "o direito cosmopolita tem de ser institucionalizado de tal modo que vincule os governos em particular. A comunidade de povos tem ao menos de poder garantir um comportamento juridicamente adequado por parte de seus membros, sob pena de sanções" (HABERMAS, 1996, p. 201).

Seguindo a pista do cosmopolitismo, Habermas entende que a efetivação da justiça não deve ficar restrita apenas ao nível doméstico dos Estados nacionais: é preciso pensar para além do Estado nacional e, junto com isso, conjecturar a democracia em termos transnacionais. Sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, houve um esforço em avalizar um direito das gentes cooperativo, entretanto, tal cooperação ficou dependente de acordos bilaterais ou mesmo multilaterais sem, todavia, obter um alcance global.

A própria Organização das Nações Unidas se interpôs como mediadora, contudo, arbitrando de um modo fraco, através de resoluções que não obrigam concretamente as nações e, especialmente, as potências mais poderosas a agir de modo justo, daí as guerras incessantes, os problemas climáticos e outros tantos sem solução. Há uma espécie de vácuo normativo (*status justitia vacuus*) nas relações internacionais em um sentido global (um ordenamento mundial), o que, em termos kantianos, poder-se-ia dizer que os Estados ainda estariam numa situação *Unrecht*, isto é, num estado de natureza destituído de juridicidade, portanto, sem coerção e validade normativa universal.

Habermas entende que os grupos como G7 – (antigo G8, já que desde março de 2014 a Rússia encontra-se afastada devido a anexação da Crimeia ao seu território) e G20, já constituem bases seminais para uma ulterior constitucionalização do direito das gentes, sobretudo, se são pensados para além do modelo clássico de soberania nacional e dos interesses particulares de um ou outro Estado-membro. A própria União Europeia parece implementar de modo exitoso, mesmo que minimamente, um direito supranacional sob uma base normativa comum de entendimento entre os Estados participantes e sem o rechaço dos tribunais constitucionais nacionais. O problema da União Europeia no seu prisma é quando ela é conduzida como uma simples união monetária que impõe sanções

àqueles que chegam à bancarrota, como se observou recentemente no caso da Grécia.

A grande questão para Habermas é que tais grupos são operacionalizados de um modo fechado, sem a participação democrática dos cidadãos, e conduzidos frequentemente sob uma ótica meramente economicista e imperialista de manutenção global de poder. No seu entender,

> em sua forma atual, a União Europeia é tributária do esforço de elites políticas que puderam contar por anos a fio com o assentimento passivo de suas populações, mais ou menos não implicadas, da mesma maneira que os afetados por ela podiam aguardar, no final das contas, também suas vantagens econômicas. A União se legitimou aos olhos dos cidadãos, sobretudo, por seus resultados, e não tanto pela satisfação de uma vontade civil política (HABERMAS, 2014, p. 117).

Há desta forma no entender de Habermas um déficit democrático visível no que concerne à participação da população obstada pela resistência da política neoliberal, o que reverbera num modelo meramente tecnocrático de unidade supranacional. Nesse sentido, ele defende que a transnacionalização da democracia é inadiável. Isso requer que as relações entre Estados e cidadãos pensadas dentro de uma ancoragem democrática e cosmopolita sejam implementadas a partir do que ele denomina "soberania popular compartilhada".

Nesse modelo de soberania popular compartilhada, as instituições são embasadas numa "coletividade supranacional desestatizada", haja vista Estados e cidadãos terem pesos equivalentes dentro deste modelo de participação paritária. "A ideia de que na constituição de uma democracia supranacional podem participar *em pé de igualdade cidadãos e Estados* (*já constituídos por cidadãos*) oferece o impulso para refletir sobre uma geometria variável desses componentes" (HABERMAS, 2004, p. 112). A categoria central que se interpõe aqui não é mais a "soberania" intocável, mas a cooperação (*Kooperation / Zusammenarbeit*). Habermas entende que essa nova configuração provocaria uma reviravolta positiva na própria condução da União Europeia:

> As implicações dessa ideia podem ser evidenciadas pelo exemplo da reestruturação hipotética da união monetária europeia em uma união política. Imaginemos uma convenção constituinte que representasse a totalidade dos cidadãos dos Estados europeus participantes, mais exatamente, cada um em sua dupla propriedade como cidadão diretamente participante de uma União Política futura, de um lado, e como membro indiretamente participante de um dos povos europeus, por outro lado [...]" (HABERMAS, 2014, p. 113).

Há, assim, um deslocamento da soberania da centralidade do Estado-nação para o seu compartilhamento entre cidadãos e Estados enquanto entes normativos. Cai por terra o modelo tradicional e desgastado de normatividade estatal alinhada à passividade cidadã. Como já estava posto nos ensaios políticos sobre "A constelação pós-nacional" (2001, p. 64), "a autodeterminação democrática só pode acontecer se a população de um estado for transformada em uma nação de cidadãos que tomam seu destino político em suas próprias mãos". A questão obviamente que se poderia fazer a Habermas é como implementar tal modelo e se os países ditos democráticos, estariam prontos para tal configuração transnacional, haja vista as instabilidades e precariedades ainda em nível doméstico (nacional).

Mas interessa aqui o *status* da proposta: a transnacionalização democrática implica suplantar o modelo decisionista de soberania estatal; é preciso pensar uma nova ordem global para além do Estado nacional e de um modo amplo para além da própria *Realpolitik*. A política não pode ser reduzida ao binômio amigo-inimigo como pensou Schmitt (1992), nem restrita ao mero conflito por poder como conjecturou Morgenthau (1948, p. 13) ao afirmar que "relações internacionais, como toda a política, é um conflito por poder. Quaisquer que sejam os objetivos finais da política internacional, o poder é sempre o objetivo imediato". Assim, Habermas (2014, p. 109) entende que "os Estados não podem mais se entender exclusivamente como sujeitos soberanos e contratantes".

Um Estado democrático possibilita aos cidadãos no seu próprio formato constitucional a participação efetiva nas decisões concernentes à vida pública de modo que exerçam com eficácia a sua autonomia política, entendida como a pedra normativa das democracias. O inverso disso é o desgaste dos procedimentos democráticos, a precarização da constituição e o falecimento da participação. Como

afirma o próprio Habermas (2001, p. 65), "o estado constitucional democrático, por sua própria definição, é uma ordem política criada pelo próprio povo e legitimada por sua formação da opinião e da vontade, o que permite que os destinatários da lei se considerem ao mesmo tempo os autores da lei".

Postos os elementos-chave da proposta de um cosmopolitismo pensado a partir da necessidade de uma transnacionalização democrática para além do modelo político de soberania de Estado-nação, esta pesquisa agora tematizará um aspecto central que será colocado como plataforma comum para Estados e cidadãos: os direitos humanos pressupostos como uma pedra normativa em termos de justiça global.

A dignidade humana é a fonte dos direitos humanos: *die Menschenwürde ist die Quelle der Menschenrechte*

Num dos estudos do ensaio "*Sobre a constituição da Europa*", Habermas versa sobre "Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte" (O conceito de dignidade humana e a utopia realista dos direitos humanos), publicado originalmente na *Deutschen Zeitschrift für Philosophie* (v.58, 2010), tencionando fazer uma articulação entre direitos humanos e dignidade humana mediante a tese segundo a qual *a dignidade humana é a fonte dos direitos humanos*:

> A dignidade humana, que é uma e a mesma em todo lugar e para cada um, fundamenta a *indivisibilidade* dos direitos fundamentais. [...]. A dignidade humana é um sismógrafo que mostra o que é constitutivo para uma ordem jurídica democrática [...]. A dignidade humana forma algo como o portal por meio do qual o conteúdo igualitário-universalista da moral é importado ao direito. A ideia de dignidade humana é a dobradiça conceitual que conecta a moral do respeito igual por cada um com o direito positivo e com a legislação democrática [...] (HABERMAS, 2012, p. 16-17).

Além da imbricação entre direitos humanos e dignidade humana, Habermas põe a dignidade humana como o eixo central e a base normativa universal do direito e do Estado democrático. Noutra passagem, opõe-se àqueles que veem um prejuízo

em tal vinculação, especificamente, na pressuposição de uma moralização dos direitos humanos a partir da intromissão da dignidade humana enquanto teor moral:

> Em contraposição à suposição de que foi atribuída retrospectivamente uma carga moral ao conceito de direitos humanos por meio do conceito de dignidade humana, pretendo defender a tese de que, desde o início, mesmo que ainda primeiro de modo implícito, havia um vínculo conceitual entre ambos os conceitos. Direitos humanos sempre surgiram primeiro a partir da oposição à arbitrariedade, opressão e humilhação (HABERMAS, 2012, p. 11).

Um primeiro aspecto trabalhado por Habermas (2012, p. 9) neste tópico é a sua conjectura de que a dignidade humana, apesar de ser um conceito filosófico mesmo que de um modo frágil e *en passant* comentado no contexto antigo e medieval e apropriado de um modo mais contundente sobretudo na filosofia moral de Kant, fez-se presente de modo especial a partir do século XX quando, tendo em vista a superação normativa dos horrores do holocausto da Segunda Guerra, foram propostas juridificações e incorporação legal da inviolabilidade de direitos fundamentais enquanto medidas protetivas universais dos direitos humanos, medidas estas expressas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Há, desse modo, enquanto *incorporação jurídica* nas constituições políticas internas e nas relações internacionais (*Ius Gentium*), um surgimento tardio do conceito de dignidade humana como conceito jurídico fundamentador dos direitos humanos. A exceção, segundo Habermas (2012, p. 10), se deu, no que se refere à Alemanha, no século XVIII, em março de 1849, no § 139 da Constituição de Frankfurt em torno do debate sobre a abolição da pena de morte e da punição corporal.

Na Alemanha atual, é uma praxe referir-se à dignidade humana para analisar os dilemas vivenciados nos tribunais e na própria esfera pública. O caso citado pelo autor diz respeito à Lei de Segurança Aérea tornada inconstitucional pelo Tribunal Constitucional Federal em 2006. O tema em discussão, ainda efeito das consequências do ataque aos Estados Unidos da América em 2001, versava sobre o seguinte: pretendia-se autorizar as forças armadas em situação símile àquela vivenciada pelos EUA, a abater aviões mesmo que existissem civis inocentes usados como reféns, para assim proteger um número maior de civis em solo.

A autorização tinha um fundo de argumentação utilitarista no sentido de maximizar o prazer e minimizar a dor para o maior número de pessoas afetadas. Entretanto, o Tribunal a considerou inconstitucional sob o argumento da universalidade da dignidade humana que devia valer tanto para os civis que estivessem no ar quanto para aqueles que estivessem no solo. Não havia uma métrica para dizer quem tinha mais dignidade.

De acordo com Habermas (2012, p. 9), "o eco do imperativo categórico de Kant é evidente nessas palavras do Tribunal. O respeito à dignidade humana de cada pessoa proíbe o Estado de dispor de qualquer indivíduo apenas como meio para outro fim, mesmo se for para salvar a vida de muitas outras pessoas". Isso significa que o utilitarismo não serve para equacionar e solucionar esse problema da Lei de Segurança Aérea discutido na Alemanha em 2006, porque vislumbrando salvar o maior número de pessoas, acaba afetando um menor número, o que implica um cômputo ou cálculo indevido para a proteção universal de direitos.

Nesse caso, o deontologismo de Kant e a sua filosofia moral que toma a dignidade humana como fim em si mesmo (*zweck an sich selbst*) e o humano como fim terminal (*Endzweck*) da criação, oferece uma legitimidade mais plausível para os direitos humanos, e Habermas subscreve a essa matriz teórica, apesar de seu projeto de redimensionamento intersubjetivo da moralidade kantiana e de razão destranscendentalizada sob um viés de reconstrução pragmática do universal. Um breve parêntese sobre o conceito de "fim terminal": na *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant diz que "um fim terminal é aquele que não necessita de nenhum outro fim como condição de sua possibilidade" (KANT, 2008, n. 396, p. 275).

A partir da tese que a dignidade é a fonte moral dos direitos humanos, Habermas entende que não tem sentido o rechaço dos direitos humanos feito pelo realismo político (e cita Carl Schmitt como um dos defensores desse rechaço). Os direitos humanos não são simplesmente utópicos, mas implicam uma "utopia realista" (*die realistische Utopie*): "os direitos humanos formam uma utopia *realista* na medida em que não mais projetam a imagem decalcada da utopia social de uma felicidade coletiva; antes eles ancoram o próprio objetivo ideal de uma sociedade justa nas instituições de um Estado constitucional" (HABERMAS, 2012, p. 31).

Os céticos perante os direitos humanos devem se dar conta que em *hard cases*, tais direitos e a dignidade humana são sempre invocados na tentativa de dirimir as dificuldades e desafios em jogo, sejam no plano nacional ou internacional. Óbvio que há questões em torno da sua aplicabilidade, e o risco de contextualmente ser aplicado de diversas formas, entretanto, a base moral da dignidade humana não pode permitir, mesmo em meio a contextos diversos, aplicações que levem a degenerações ou a abusos como massacres, violações, etc., pois isso seria uma *contraditio in terminis* com os próprios pressupostos da dignidade humana. Relativismo não implica permissão para violações.

No que diz respeito aos problemas que podem sobrevir da aplicabilidade dos direitos humanos, Habermas (2012, p. 32) adverte contra o mau uso imperialista dessa tipologia de direitos tomada como subterfúgio pelas superpotências para legitimar suas práticas totalitárias. Cita as democracias da América do Sul – qualificadas por ele como "democracias de fachada" – que fazem amiúde um uso retórico dos direitos humanos para justificar políticas usuais de poder que na prática violam tais direitos. E em nível mais global tece uma crítica contundente ao Conselho de Segurança da ONU e aos países imperialistas que manipulam as Nações Unidas para fazer seus caprichos em detrimento de civis:

> Lembro o caráter seletivo e monocular das decisões do Conselho de Segurança não representativo, que é tudo menos imparcial, ou a tentativa hesitante e incompetente de impor intervenções autorizadas – e seus oportunos fracassos catastróficos (Somália, Ruanda, Dafur). Essas operações policiais ainda continuam sendo conduzidas como guerras [...]. Quando a política dos direitos humanos torna-se um mero simulacro e veículo para impor os interesses das grandes potências; quando a superpotência empurra para o lado da Carta das Nações Unidas e arroga-se o direito de intervir; quando ela conduz uma invasão que viola o direito das gentes humanitário e a justifica em nome de valores universais, então se confirma a suspeita de que o programa dos direitos humanos *consiste* em seu mau uso imperialista (HABERMAS, 2012, p. 33).

Há ainda uma questão crucial acerca da fundamentação dos direitos humanos: eles são *a priori* ou históricos? O próprio Habermas (2012, p. 19) responde a tal interpelação afirmando que "os direitos humanos se diferenciam dos direitos

morais entre outras coisas por estarem orientados para uma institucionalização – portanto, devem ser criados – e para isso necessitam de uma formação da vontade comum democrática". Isso supõe uma articulação entre a fonte moral e a juridificação demandada mediante as reivindicações concretas por meio de luta por reconhecimento de parcelas aviltadas de dadas sociedades com vistas à sua proteção. Há uma passagem emblemática onde Habermas (2012, p. 14) ratifica esta sua ideia segundo a qual os direitos humanos, pensados a partir da dignidade humana, *nascem* e *atualizam-se* a partir da oposição às práticas de violência e exclusão:

> A experiência de violência da dignidade humana tem uma função de descoberta – por exemplo, em vista das condições sociais de vida insustentáveis e da marginalização das classes sociais empobrecidas; em vista do tratamento desigual de mulheres e homens no mercado de trabalho, da discriminação de estrangeiros, de minorias culturais, linguísticas, religiosas e raciais; também em vista do sofrimento de mulheres jovens de famílias de imigrantes que precisam se libertar dos códigos de honra tradicionais; ou diante da expulsão brutal de imigrantes ilegais ou dos que buscam asilo. À luz dos desafios históricos, em cada momento são atualizadas *outras* dimensões do sentido de dignidade humana.

Os direitos humanos são, assim, depreendidos a partir de lutas sociais por reconhecimento; são *a posteriori*. A partir, sobretudo, do século XVIII no contexto do Iluminismo e do subsequente secularismo do Estado, tais direitos foram despidos de um roupagem teológico-metafísica e assumidos como constructos sociais sob uma pretensão de validade universal. Claro que isso não implica automaticamente a perda de referência aos princípios morais da liberdade, igualdade, valor inalienável da vida, dentre outros direitos mais básicos, pensados como intrínsecos ao indivíduo, portanto, independentes de um acordo social que lhes avalizem.

Como apontado acima, o discurso dos direitos humanos como fundamento do cosmopolitismo precisa enfrentar o diagnóstico de Schmitt segundo o qual isso daria espaço a um uso imperialista desses direitos, para esconder interesses escusos. De acordo com Benhabib (2012, p. 698),

> Schmitt não está equivocado, então, ao ver no texto de Kant o início de uma visão de uma ordem mundial liberal dentro da qual a gama de regimes que deveriam ser considerados legítimos é reduzida àqueles que deveriam respeitar os direitos das nações definidos mediante os princípios da paz perpétua.

Habermas aceita um nó de verdade no diagnóstico de Schmitt a respeito do cosmopolitismo com base nos direitos humanos que a bem da verdade ele próprio quer defender, e ensaia uma resposta. De acordo com Habermas, o projeto cosmopolita de Kant precisa ser reformulado na direção da defesa de uma democracia cosmopolita com vínculos jurídicos mais fortes e com base nos direitos humanos. Ora, é precisamente esse ponto que Schmitt desafia, ou seja, os direitos humanos estariam na contramão de relações jurídicas entre os Estados, pois implicariam uma moralização das relações internacionais que regurgitaria a figura da guerra justa que não contribuiria para a paz, ao contrário, pioraria as guerras.

O ponto de Habermas contra Kant parece ter sido uma insuficiente juridicização das relações internacionais, de tal maneira que ele reformula o cosmopolitismo de Kant em uma direção dupla, normativamente, aprofundando os vínculos com os direitos humanos e, politicamente, no sentido da juridicização que teria sido, ao final, recusada por Kant, pelo menos em um sentido mais musculado.

O ponto de Schmitt é que os dois vieses não só seriam incongruentes, ou seja, direitos humanos e legalidade não combinariam, como pioriariam as guerras. Habermas se vê na contingência de responder a essa objeção, até porque, como dito, ele admite um núcleo de verdade no argumento de Schmitt, o que, claro, atinge o seu próprio projeto cosmopolita com base nos direitos humanos.

De fato, uma moralização sem mediações do direito e da política conduziria ao rompimento de zonas protegidas que se quer ver asseguradas juridicamente para os sujeitos portadores de direitos. Não obstante, seria um erro defender que a moralização da política internacional poderia somente ser evitada mantendo-a livre do direito desconectado da moral (cf. HABERMAS, 1998, p. 199), visto tal consideração obliterar fundamentalmente a questão da legitimidade, que Habermas entende em conexão com a democracia e em harmonia com princípios morais.

Mais importante que isso, o ponto central do argumento de Habermas consiste em mostrar que os direitos humanos não seriam morais por natureza, de tal forma que a sua implementação não conduziria a um fundamentalismo moral (cf. HABERMAS, 1998, p. 200). Os direitos humanos não podem ser confundidos com direitos morais. Direitos são zonas de liberdade, não imposição de deveres: "este privilégio conceitual dos direitos sobre deveres decorre da estrutura do direito coercitivo moderno primeiramente elaborado por Hobbes" (HABERMAS, 1998, p. 191).

Quiçá Schmitt e Habermas muito embora definam o que seja jurídico em traços kantianos, - já que aquele remete ao elemento da determinibilidade e da consideração das ações, em vez do caráter do agente, e este apela à formulação também kantiana que distingue o direito da moral pela externalidade das relações jurídicas, ou seja, certos aspectos da conduta que seriam franqueados para a moral, como convicções e motivos, seriam infensos a regulamentação jurídica (cf. HABERMAS, 1998, p. 201) -, Habermas parece ter evidenciado um segundo aspecto que ele julga derradeiramente importante, a saber, o direito clama por procedimentos, o que lhe permite a conclusão: "o fundamentalismo dos direitos humanos é evitado não renunciando à política dos direitos humanos, mas apenas através de uma transformação cosmopolita do estado da natureza entre os estados em uma ordem legal" (HABERMAS, 1998, p. 201). Como pensar uma ordem legal não estatal é ponto para um outro estudo, ainda mais para um neokantiano como Habermas.

Considerações finais

Afastando-se de Hegel, Habermas não concorda com o centralismo do Estado e pensa as relações entre cidadão e Estado em nível supranacional; nisso se aproxima de Kant, sobretudo, na recepção de seu cosmopolitismo. Entretanto, volta a Hegel no que concerne à crítica da fragilidade da proposta kantiana por ela padecer de um déficit de institucionalidade e coerção jurídica.

Assim, ele reatualiza a ideia cosmopolita de Kant no rol de um plano institucional que culmina na proposta de uma "soberania popular compartilhada" em

que cidadãos e Estados compartilham de igual *status* implementada por meio de uma "coletividade supranacional desestatizada".

Essa reatualização do cosmopolitismo kantiano, por um lado, tenciona suprir o déficit institucional da *foedus pacificum*, mas, por outro, preserva a inspiração kantiana da relação entre dignidade humana e direitos humanos. Ir além das barreiras do Estado-nação e rumar ao cosmopolitismo não deve ser um passo inseguro; do contrário, esse deslocamento deve ser feito tendo como base a dignidade humana enquanto fonte normativa dos direitos humanos. Como dito anteriormente, Habermas não prescinde do pressuposto que "a ideia de dignidade humana é a dobradiça conceitual que conecta a moral do respeito igual por cada um com o direito positivo e com a legislação democrática" (HABERMAS, 2012, p. 16-17).

Portanto, o eco do imperativo categórico de Kant segundo o qual os indivíduos devem ser tratados como fins em si mesmos e não simplesmente como meios para outros fins, deve ser contínuo na configuração cosmopolita de uma democracia que se pretende supranacional. Daí a articulação proposta por este artigo entre democracia supranacional, cosmopolitismo e direitos humanos a partir de Habermas e à luz de Kant.

Referências

BENHABIB, Seyla. Carl Schmitt's Critique of Kant: Sovereignty and International Law. *Political Theory*. V. 40, N. 6, (2012), p. 688–713.

FORST, Rainer. A Kantian Republican Conception of Justice as Nondomination. In.: Andreas Niederberger and Philipp Schink (ed.), *Republican Democracy*: Liberty, Law, and Politics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013, p.154-168.

FORST, Rainer. *Justificação e Crítica*: Perspectivas de uma teoria crítica da política. Trad. Denilson Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

GUYER, Paul. Kantian Communities: The Realm of Ends, the Ethical Community, and the Highest Good. In: Thorpe, Lucas; Payne, Charlton. (Editors). *Kant and the Concept of Community*. [vol. 9 – North American Kant Society]. New York: University of Rochester Press, 2001, p. 88-137.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*: estudos de teoria política. Trad. George Sperber e Paulo Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Edited by Ciaran Cronin and Pablo de Greiff. Cambridge: The MIT Press, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Na esteira da tecnocracia*: pequenos escritos políticos XII. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. *Sobre a constituição Europa*: um ensaio. Trad. Denilson Werle, Luiz Repa, Rúrion Melo. Editora Unesp, 2012.

HABERMAS, Jürgen. *The Postnational Constellation*: Political Essays. Translated, edited and with an introduction by Max Pensky. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001.

HEGEL, G. W. F. *Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou direito natural e ciência do Estado em compêndio*. Trad. Paulo Meneses [et al.]. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.

KANT, Immanuel. *À Paz Perpétua*. Trad. Marco Zingano. Porto Alegre: L&PM, 2010.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2ª ed. Trad. Valerio Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

KANT, Immanuel. *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (TP). In: Gesammelte Schriften, Vol. VIII. Königlich preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter, 1980.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KERSTING, Wolfgang. Hobbes, Kant, a paz universal e a guerra do Iraque. *Kant E-Prints*. V. 3, n. 2, 2004, p. 1-13.

MORGENTHAU, Hans J. *Politics among Nations*: The Struggle for Power and Peace. New York: Alfred A. Knopf, 1948.

PLATÃO. Leis e Epinomis. In: *Diálogos*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.

SCHMITT, Carl. *O conceito do político*. Trad. Álvaro L. M. Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

6. Direitos humanos pluriversais?
possibilidades alternativas em construção

https://doi.org/10.36592/9786554601511-06

Paulo César Carbonari[1]

O ensaio busca no pensamento decolonial, de libertação latino-americano e de filosofia africana subsídios para a construção de uma perspectiva que abre para a pluridiversidade. A base conceitual serve para ensaiar a perspectiva pluriversal de direitos humanos, em diálogo com a formulação elaborada na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, 1993. Esta perspectiva faz uma crítica aos racismos e as muitas formas de discriminação, tão comuns, infelizmente e tão contraditórias aos direitos humanos.

* * *

As leituras críticas e decoloniais entendem que a modernidade europeia inaugurou uma postura que pretendeu unificar e uniformizar a relação com o mundo, centrando-se num eu, *cogito*,[2] unidade superior, síntese absoluta de todo o processo cognitivo, subjetivo. Este é o movimento filosófico. Mas há também um movimento científico que pretende o estabelecimento de leis universais, explicativas da diversidade dos fenômenos, constituindo a Ciência, confirmando as hipóteses da razão com os dados empíricos, enunciadas com o "rigor matemático". Toda dúvida, toda hipótese, todos os *ídola* poderiam e deveriam ser superados, pela *mathesis universalis,* uma conquista fundamental dada pela mensuração, quantificação e matematização – a tudo o cálculo e o número tornou-se o *cânon*[3]. A certeza é

---

[1] Movimento Nacional de Direito Humanos/Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. https://orcid.org/0000-0003-2271-3194

[2] Sobre a importância do pensamento cartesiano e sua crítica ver de Enrique Dussel (2015).

[3] Teodor Adorno e Max Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento,* fazem uma crítica profunda da vinculação do esclarecimento iluminista com estes temas: "A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão [...]. O que se continua a exigir insistentemente é a destruição dos deuses e das qualidades" (1991, p. 23). Nele "[...] os homens renunciam ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade" (1991, p. 21). "A lógica formal era a grande escola da unificação. Ela oferecia aos

garantida, daí que há um "saber absoluto", já sem nenhum atraso, animismo ou fetichismo – quem dera – totalmente "desencantado" e com tudo para alimentar o "crescimento exponencial", o progresso sem limites.

Ramon Grosfoguel (2016) e Marien Towa (2015) vão chamar este tipo de posição de "racismo epistêmico" – classificado pelo primeiro, assim como por Boaventura (2009), como "epistemicídio", sempre acompanhado de genocídios dos povos autores e produtores das epistemes destruídas pelo "universalismo".

O filósofo camaronense Marcien Towa exemplifica o silogismo do *racismo epistêmico* da seguinte maneira:

> O homem é um ser essencialmente pensante, racional. Ora, o negro é incapaz de pensamento e raciocínio. Ele não tem filosofia, ele tem uma mentalidade pré-lógica etc. Portanto, o negro não é verdadeiramente um homem e pode ser, legitimamente, domesticado, tratado como um animal. [...] Sendo a filosofia, aos olhos do filósofo europeu, a manifestação mais brilhante e mais alta da razão humana, negá-la aos negros não passa de uma especificação dada à premissa menor do silogismo racista e imperialista (2015, p. 27).

Ramon Grosfoguel (2008) também concorda, nos mesmos termos, ao dizer que:

> 1. Qualquer cosmopolitismo ou proposta global construída a partir do universalismo abstrato de segundo tipo, do epistemológico, da geopolítica do conhecimento, não escapará de ser um desenho global imperial/colonial. Se a verdade universal se constitui a partir da epistemologia de um território, somente uma tradição de pensamento e um corpo particular (seja ocidental, cristão ou islâmico) em exclusão e marginalização dos outros, então o cosmopolitismo ou a proposta global construída a partir de uma tal epistemologia universalista abstrata será inerentemente imperialista/colonial. 2. O universalismo abstrato epistêmico na tradição da filosofia ocidental moderna é parte intrínseca do racismo epistemológico. Se a razão universal e a verdade somente pode partir de um sujeito branco-europeu-masculino-heterossexual e se a única tradição de

---

esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo", daí, como aparece logo adiante: "o número tornou-se o cânon do esclarecimento" (1991, p. 22). Até porque, "o esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade" (1991, p. 22) e por isso "O esclarecimento é totalitário" (1991, p. 22).

> pensamento com a capacidade de universalidade e de acesso à verdade é a ocidental, então não há universalismo abstrato sem racismo epistêmico. O racismo epistemológico é intrínseco ao 'universalismo abstrato' ocidental que considera inferiores a todas as epistemologias não-ocidentais e encobre quem fala e desde onde fala nas relações de poder global (2008, p. 208, tradução nossa).

Ele seguirá (2016) dizendo que este racismo gera a "injustiça cognitiva", um mecanismo que privilegia projetos imperiais, coloniais e patriarcais: "A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais" (2016, p. 25). Grosfoguel trabalha com a relação entre o *ego cogito* e o *ego conquiro,* estabelecendo conexão entre o "penso, logo existo" e o "conquisto, logo existo" e ambos com o racismo/sexismo epistêmico do "extermino, logo existo" (*ego extermino*): "O *ego extermino* é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o *ego coquiro* e o *ego cogito*. Em seguida, se sustentará que os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI são as condições da possibilidade sócio-histórica para a transformação do 'conquisto, logo existo' no racismo/sexismo epistêmico do 'penso, logo existo'" (2016, p. 31).

Ele identifica "quatro genocídios/epistemicídios" levados a efeito pelos europeus, na "modernidade nascente":

> 1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da "pureza do sangue"; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas (2016, p. 16).

Segundo ele, "os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI aqui discutidos trouxeram à tona a criação do poder racial e patriarcal e as estruturas epistêmicas em escala mundial emaranhadas com o processo da acumulação global capitalista" (2016, p. 42). E segue: "os quatro genocídios/epistemicídios são

constitutivos das estruturas epistêmicas racistas/sexistas que produziram um privilégio e uma autoridade para a produção de conhecimento do homem ocidental, com a inferiorização dos demais" (2016, p. 43). Ele concluirá que para "descolonizar" as estruturas ocidentais requer:

> 1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI. 2. Rompimento com o universalismo onde um ("uni") decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental. 3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação inter epistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com "muitos decidindo por muitos" (pluri-verso), em lugar de "um definir pelos outros" (uni-verso)" (2016, p. 46).

* * *

Mogobe Ramose, filósofo sul-africano, num texto no qual discute *Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana* (2011), fala de "*pluriversalidade*" no contexto da crítica ao "universalismo nativo" da filosofia ocidental que condena à não existência o/a sujeito/a filosófico africano (e extensivamente latino-americano e do sul global) – isso aparece, para ele, também em outro exemplo, o da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), "na medida em que significa que esses direitos devem ser os mesmos para todos, em todo lugar" (2011, p. 10).

Ramose observa que a "ênfase na mesmidade *(sameness),* sob a égide do 'universal', diz respeito à aparente intenção de estabelecer totalidade e hegemonia".[4] Ele observa que, "considerando que 'universal' pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*". O

[4] Ele observa um processo de "mesmização" (*samenization*) visto no processo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e sua proposta crítica, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1790), proposta por Olympe de Gouges, que defendeu "que mulheres não são homens, embora pertençam ao mesmo plano ontológico de seres humanos. A totalização e a mesmização *(samenization)* não fazem, automaticamente, justiça à igualdade ontológica entre masculino e feminino" (2011, p. 10).

fato é que a contradição ali identificada "ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica".[5] Explica que "deve-se notar que o conceito de universalidade era corrente quando a ciência entendia o cosmos como um todo dotado de um centro. Entretanto, a ciência subsequente destacou que o universo não possui um centro" (2011, p. 10).[6]

O autor faz uma reflexão filosófica para demonstrar que "ontologicamente, o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa é a pluriversalidade do ser, sempre presente". Segue explicando que "para que essa condição existencial dos entes faça sentido, eles são identificados e determinados a partir de particularidades específicas. Assim, a particularidade assume uma posição primária a partir da qual o ser é concebido". Alerta que "essa assunção da primazia da particularidade como modo de entender o ser é frequentemente mal colocada como a condição ontológica originária do ser. O mal-entendido se torna a substituição da pluriversalidade original ineliminável do Ser [...]". Em termos práticos, na cristianização e na colonização,[7] está a experiência histórica de "exclusão dos outros", porque "não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade" (2011, p. 11).

Isso significa que, contra a conversão de particularismo em universalidade, a "[...] particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia apenas se for reconhecida como um meio para compreender e interagir com a pluriversalidade do

---

[5] Diz que "Esta contradição simples é repugnante tanto para a lógica como para o senso comum. A contradição precisa ser solucionada através do reconhecimento da particularidade como um critério válido para toda ou para nenhuma filosofia" (2011, p. 11). Enfim, "Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade" (2011, p. 10).

[6] E completa: "Isto implicou na mudança do paradigma, culminando na concepção do cosmos como um pluriverso. Parece que a resistência do "universo" mostra uma falha que aponta para o reconhecimento da necessidade de um deslocamento do paradigma. Neste ensaio optamos por adotar esta mudança de paradigma e falar de pluriverso, ao invés de universo" (2011, p. 10).

[7] "O significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência, conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independentemente de suas condições existenciais. Esta é a peculiaridade do esforço de suprimir e mesmo eliminar a pluriversalidade do ser. Esta é a base para o questionável e equivocado conceito de "universalidade", conforme ilustrado acima. Reivindicar que só há uma filosofia "universal" sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia" (2011, p. 11). O resultado é o reconhecimento como filosofia de uma filosofia particular que é "elevada" à "universalidade".

ser". Ou seja, "ao falar da particularidade, temos em mente aquilo que está incrustado na natureza e na cultura, revelando as características específicas, mas inter-relacionadas, que constituem a sua identidade". Daí que, "isto significa que o conceito de filosofia seria indevidamente restritivo e cego se pretendesse excluir elementos da natureza, cultura, sexo, religião ou história" (2011, p. 12).

Rigorosamente, segundo ele, podem-se observar implicações desde o ponto de vista da pluriversalidade de ser. São cinco: [1] a primeira é que "[...] a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo" (2011, p. 12);[8] [2] a segunda "[...] derivada da exclusão de outras filosofias da 'filosofia', é que esta exclusão está em busca de outros fins que não a própria filosofia" (2011, p. 12); [9] [3] a terceira é "[...] a obrigação moral de reconhecer a legitimidade da necessidade ontológica de continuar sendo é a terceira implicação derivada da filosofia da exclusão. Isto significa que é legítimo fazer e estudar filosofia a partir de um ponto de vista em particular" (2011, p. 13); [4] a quarta implicação é que "[...] fazer filosofia desta maneira exige disposição para reconhecer outras filosofias e, na verdade, engajar-se no dialogar com elas" (2011, p. 13);[10] e [5] a quinta implicação é "[...] que títulos como 'A história da filosofia' (Copleston), [...] deveriam ser ajustados por especificidades como em 'Uma História Crítica da Filosofia Ocidental' (O'Connor, 1964)" (2011, p. 13).[11]

---

[8] Explica: "Excluir outras filosofias e negar seus estatutos simplesmente por conta de uma definição inerentemente particularista da filosofia como uma disciplina acadêmica significa anular a validade da particularidade como o ponto de partida da filosofia. Isto significa que não podem haver filosofias Ocidental ou Africana como disciplinas acadêmicas e, nem filosofia como a busca existencial humana do conhecimento enquanto o contínuo resultado da aprendizagem pela experiência" (2011, p. 12).

[9] Prossegue: "Trata-se de uma tentativa de reivindicar para os protagonistas da exclusão o direito de ser o solo determinante do significado da experiência, do conhecimento e da verdade para todos. Reivindicar a posse da chave para o conhecimento deste modo é pretender possuir o poder de determinar o destino dos outros. Isto constitui a filosofia como um terreno prático e intelectual de luta pelo poder sobre as vidas e destinos dos outros. Neste contexto, a filosofia não se torna inquietação. Ao invés disso, ela é revelada como a necessidade ontológica de continuar a ser. O desdobramento dessa necessidade pode, na prática, fornecer recursos para várias formas de violência [...]" (2011, p. 12).

[10] Ou seja, "O reconhecimento não é uma mera questão de cortesia. Ele é a realização filosófica da pluriversalidade do ser. Deste modo, o *diálogo pertence ao mais íntimo significado da palavra filosofia*. Ele é a obrigação moral e científica de reconhecer a existência de filosofias que não sejam a nossa própria. Ele é o convite para estudar outras filosofias" (2011, p. 13, grifo no original).

[11] Explica: "A atenção voltada para a história da filosofia deveria sempre lembrar cuidadosamente da dívida da filosofia grega para com o antigo Egito africano. Ela deveria também levar em consideração o mercado escravocrata transatlântico que separou forçosa e fisicamente povos da África de sua terra natal e seus parentes. A diáspora africana é, portanto, parte integrante da história da filosofia Africana.

Para Ramose, o "efeito cumulativo" destas implicações "é que não haja dúvidas que a filosofia africana, a ocidental e as de outras partes do mundo, existem" (2011, p. 14). Ele vai enfatizar, a modo de conclusão que "contra a reivindicação 'universal' da 'filosofia', argumentamos que a pluriversalidade é o caráter fundamental do Ser*(be-ing).* Com base nisto, colocamos que a particularidade é um ponto de partida válido e viável para fazer e construir uma filosofia" (2011, p. 21).[12]

* * *

Enrique Dussel, filósofo da libertação, latino-americano, também contribui com este debate sobre a pluriversalidade. Ainda que trate do tema do colonialismo e da exclusão material e filosófica em várias de suas obras,[13] é na crítica à modernidade (1993) e diretamente ao cartesianismo (2015) que sistematiza uma posição a este respeito. Ele conclui o longo artigo intitulado *Meditações anti-cartesianas* dizendo: "pensei que poderíamos considerar a sabedoria dos próprios povos originários americanos que não foram impactados pelo cristianismo (como aconteceu com Guamán Poma)... Eles significam uma 'reserva de futuro' crítica por sua exterioridade radical" (2015, p. 26), chamando para a necessidade de "um processo de *descolonização filosófica*" (2015, p. 27).

No artigo *Agenda para um diálogo inter-filosófico Sul-Sul* (2012) defende claramente uma perspectiva pluriversal. A superação do "colonialismo filosófico", e também econômico, social e cultural, implica superar o que chama de "falácia da desubiquidade", que consiste em tomar o espaço ou o mundo de outra cultura como sendo o próprio, encobrindo a originalidade distinta da outra cultura e a diferença em relação à própria (2012, p. 21). Defende ser "necessário recuperar o material narrativo simbólico de nossas culturas ancestrais do Sul, sejam filosóficos ou não, míticos ou

---

Até certo ponto ela é a razão da emergência da filosofia Africana [...]. A história da filosofia Africana deve reconhecer a necessidade de uma reconstrução da história da África. Ela deve reconhecer a filosofia Africana como um problema e um projeto tanto científicos quanto históricos" (2011, p. 13).

[12] Conclui a respeito que: "a filosofia Africana de fato existe com a competência para fazer reivindicações pluriversais. Fizemos a apresentação específica que filosofia Africana é, por seu caráter, uma filosofia da libertação. Para ilustrar este ponto demos o exemplo da filosofia Africana em referência à filosofia do *ubuntu*, particularmente na África do Sul" (2011, p. 21-22).

[13] Particularmente em DUSSEL (2000; 2014 e 2020). Trabalhamos seu pensamento, junto com o de outros em nossa tese (2015).

religiosos (mesmo os textos tidos por teofânicos ou revelados), para fazer com eles um *trabalho filosófico* reconstrutivo de nossas tradições" (2012, p. 23).

O prognóstico para o futuro da filosofia, segundo ele, é que seja o de "uma época trans-moderna pluriversal" (2012, p. 28). Elabora sinteticamente algumas "teses breves": [1] a primeira tese é que a Modernidade "não é a *ilustração*", é uma "época da história inaugurada pela Europa", na qual "o '*eu* europeu' constituiu as outras culturas como suas colônias, sob sua vontade de domínio e à natureza como explorável e mediação para a obtenção de maior quantidade de valor de troca" (2012, p. 29); [2] a segunda é que a modernidade europeia "é única", ainda que seja imitada em outras regiões do mundo: "não existem muitas modernidades, mesmo que haja implantação diferenciada da mesma modernidade conforme as culturas" (2012, p. 29); [3] a terceira é que se estria na "ante-sala de uma *nova* Época da história", a "*trans-modernidade*", que não é uma nova etapa da Modernidade, mas de rompimento com ela e seus pressupostos (o capitalismo, o eurocentrismo e o colonialismo) que, diante das "exigências da existência de vida na terra", requerem "mudar a atitude ontológica ante a existência da natureza, do trabalho, da propriedade, das culturas" (2012, p. 30); [4] a quarta tese, a central, é que, na *trans-modernidade,* a "humanidade não será fechada na *universalidade unívoca* de uma só cultura, a que se imporia a todas as demais, extinguindo-as, uma universalidade fruto de um processo de identidade excludente. Ela será um *pluriverso* no qual cada cultura dialogará com as outras com base na 'semelhança' comum, recriando continuamente sua própria 'distinção' analógica, transformando-se num espaço dialógico, mutuamente criativo" (2012, p. 30).

* * *

Walter Mignolo (2010) é também uma referência latino-americana para pensar o pluriversalismo no contexto da decolonização do pensamento e das epistemologias. Ele afirma que "os conceitos na história da filosofia europeia são mono-tópicos e uni-versais, não pluri-tópicos e pluri-versais" (2008, p. 303). Defende que "o pensamento descolonial é a estrado para a pluri-versalidade como um projeto universal" (2008, p. 300). Se pergunta: "e por que os conceitos que são elaborados

nos projetos descoloniais e em processo de pensamento descolonial são pluritópicos e pluri-versais?". E responde: "[...] porque a ferida colonial foi diversificada, empregando linguagem de Wall Street, por todo o mundo [...] e suas colônias tiveram que lidar, de uma forma ou de outra, com a cosmovisão mono-tópica da civilização ocidental [...] e na subjetividade correspondente [...]" (2008, p. 304. Ele prossegue dizendo que "[...] qualquer projeto descolonial e qualquer opção descolonial precisou lidar com a epistemologia de fronteira e o pensamento de fronteira e duplas traduções como uma linha metodológica [...]" (2008, p. 304). Defende que as propostas alternativas hão que ser colocadas no sei de "projetos descoloniais".

Ele critica o multiculturalismo, "uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder 'cultura' enquanto mantém 'epistemologia'" e defende a inter-culturalidade, "um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos". Explica que "a inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português)". Esta e a razão que mostra a diferença entre a cosmologia ocidental, que é "uni-versal (em suas diferenças) e imperial", e o pensamento e as epistemologias descoloniais, "pluri-versais" (2008, p. 316). Em suma "a projeção em direção ao futuro segue um movimento dialógico ou pluri-lógico" (2008, p. 318).

* * *

Na *Pedagogia da Esperança* (1997), escrita para reposicionar a *Pedagogia do Oprimido,* 30 anos depois, Paulo Freire fala de uma experiência de discriminação que o teria levado a tratar do tema da "unidade na diversidade com ênfase". No contexto das experiências vividas nos Estados Unidos, particularmente com os diversos movimentos pelos direitos civis e as várias diversidades, ele relata que: "a primeira vez em que fiz esta afirmação sobre a unidade na diversidade foi num dos tais seminários de fim de semana. Um seminário em Chicago". A chama de "uma das minhas mais concretas experiências de discriminação": "sentados [Paulo Freire e sua esposa Elza] no restaurante para o café da manhã, os garçons iam e vinham,

atendiam o cliente da direita, o da esquerda, o da frente, o de algumas mesas mais ao fundo, passando por nós como se não existíssemos ou como se, num filme de ficção, sob o efeito de uma dessas drogas miraculosas, estivéssemos invisíveis". Declara que, ao tomar conhecimento daquela experiência "como discriminação tão tardiamente, descobri que, no mais profundo de mim mesmo, não me concebia capaz de ser discriminado" (1997, p. 141). O acontecimento, assim como os debates que se seguiram a ele, o levaram a reflexões significativas sobre o que chamou de "unidade na diversidade".

No pequeno texto *Anotações sobre Unidade na Diversidade* (1992), feitas na Jamaica, Freire parte de duas "constatações óbvias": (1) "as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações"; (2) "essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência" (2021, s.p.) – a primeira da "cultura hegemônica" e a segunda da "cultura discriminada". Ele observa que, para compreender estas ideólogas, é preciso analisar a relação delas com o poder e com a fraqueza e perceber que elas se encarnam em formas "especiais de conduta social ou individual" – se expressam "na linguagem, [...] nas formas concretas de atuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua", portanto, nas relações do cotidiano. No contexto da resistência, chama a unidade na diversidade de "utopia" – mais adiante "grande Utopia". Enfaticamente vai dizer que "somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação" (2001, s.p.).

No texto *Educação e Responsabilidade* (1992), publicado no mesmo *Política e Educação*, denuncia que "imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de conivência". Diante disso, a educação para a libertação tem como "imperativo ético a desocultação da verdade" (2001, s.p.). Defende a educação para a libertação com

prática "necessariamente responsável" na qual o/a educador/a é "leal à radical vocação do ser humano [para *ser mais*]", razão pela qual "se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação". Por isso: "Não reduz uma posição à outra. Não nega o peso da classe nem da cor da pele nem tampouco do sexo na luta. O educador progressista entende que qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforçando o poder dominador, enfraquece o combate. Por isso mesmo a sua é a defesa em favor da *invenção da unidade na diversidade*" (2001, s.p. grifo no original). Nenhuma posição redutiva a qualquer destes aspectos responderá suficientemente aos desafios da libertação, já que nem sexo, nem raça e nem classe, unilateralmente, explicam tudo. Note-se que aqui fica reforçado o que aparecia em *Pedagogia da Esperança.*

Voltando a ela, a *Pedagogia da Esperança* (1997), vamos encontrar falas sobre a multiculturalidade – não sobre o "multiculturalismo". A entende como "outro problema sério". Ela "não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras". Elas se constituem "na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas", tratando-se de evitar a "experiência da tensão permanente, provocada pelo todopoderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser" (1997, p. 145). Ele entende que a "tensão necessária permanente entre as culturas na multiculturalidade" é uma "tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada" (1997, p. 145). Trata-se de uma tensão própria do "inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos"; uma tensão que é ao contrário daquela "criada pelo medo, pela prepotência, pelo 'cansaço existencial', pela 'anestesia histórica' ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se" (1997, p. 145).

A multiculturalidade, segundo ele, não é um "fenômeno espontâneo". É um fenômeno "criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história"

(1997, p. 145). Isto coincide com a "necessidade da invenção da unidade na diversidade", sendo que a busca da unidade na diferença "significa já o começo da criação da multiculturalidade": "é uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (1997, p. 145-146).

Na *Pedagogia da Autonomia*, quando fala da exigência de respeito à autonomia do/a educando/a, Freire diz que: "[...] que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéricas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres dos patrões sobre os empregados". Daí porque, afirma enfaticamente que "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (2009, p. 60).

No item sobre *Ensinar exige saber escutar*, da *Pedagogia da Autonomia*, Freire observa que não é "falando aos outros" que "aprendemos a *escutar,* mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*" (2009, p. 113), o que exige escutar paciente e criticamente. Observa estar em curso uma "burocratização da mente" por meio da "domesticação alienante", que leva à acomodação, ao conformismo, ao fatalismo, que transformam a história em determinismo, não em *possibilidade* – modo mecanicista que mata a liberdade (2009, p. 114). Contra tudo isso é enfático: "sempre recusei fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanicismos que o minimizam" (2009, p. 115).

A ação do/a educador/a democrático/a é aquela se "aprende a falar escutando", um processo que "*é cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso,* e não *silenciado,* fala" (2009, p. 117). Alerta que "escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do[a] outro[a], ao gesto do[a] outro[a], às diferenças do[a] outro[a]" (2009, p. 119). O escutar tem qualidades que vão sendo desenvolvidas pelo próprio processo de escuta. Entre as "qualidades ou virtudes"

necessárias à escuta estão: "amorosidade, respeito aos outros[as], tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade a mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça". Realça que: "aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio [indígena], a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*" (2009, p. 120). Na ausência da escuta, "o diferente não é o[a] *outro[a]* a merecer respeito, é um *isto ou* aquilo, destratável ou desprezível" (2009, p. 121).

* * *

Na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, as Nações Unidas se veem diante do tema da universalidade dos direitos humanos e da necessidade de reconhecimento da diversidade, por um lado, e também da centralidade da não-discriminação, princípio basilar dos direitos humanos – além de outros, como a indivisibilidade, a interdependência e a interrelação entre os direitos humanos –, por outro. Vamos tratar de refletir sobre este assunto, ainda que brevemente. Antes, porém de entrar na Declaração e no Programa de Ação de Viena, nos ocuparemos, ainda que brevemente do sentido da universalidade na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Nela este é um tema consistente e profundo.

A Declaração se diz "universal", considerando que esta é uma questão amplamente controversa, dado que reiteradas vezes é acusada de usar esta ideia como sinônimo de "ocidental". Em termos históricos há que se lembrar que a Declaração tomou o nome de "universal" como alternativa a internacional. No processo de elaboração havia os que defendiam a segunda alternativa. Venceu a primeira em razão do entendimento de que o que se queria com a Declaração era mais do que o compromisso entre Estados e nações. Pretendia-se que tivesse força mais ampla, compromisso da humanidade. Ainda assim, é verdade que na ideia de universal pode estar embutido o sinônimo de "ocidental". Não por acaso, os países que se abstiveram na votação final, o fizeram, entre outros motivos, por considerá-

la, mais do que ocidental, "americana", "liberal", "capitalista" demais. Também é verdade que, por muito tempo, e até hoje, muitas atrocidades e guerras são justificadas como formas de "levar" os direitos humanos a países ou povos que a eles resistem.

O universal hoje, tempo em que as perspectivas multiculturais e interculturais parecem se afirmar com força, exige novo sentido. Os direitos humanos estão colocados num quadro de debate mais amplo e muito importante na política e na ética dos dias de hoje. Uma questão que não está dada naturalmente, já que há divergências e diferentes posições: para algumas posições é "natural" que os direitos humanos sejam universais e sejam parte do universalismo; para outras posições este universalismo é parte de uma estratégia colonialista e de expansão imperial; há também posições que simplesmente negam toda possibilidade de universalismo, afirmando unicamente particularismos e relativismos; e há um outro grupo de posições entende que não o universalismo possível é fruto da construção dialógica e multilateral e intercultural.

A crítica ao universalismo vem tanto de movimentos progressistas, quanto de movimentos ultraconservadores, ainda que por motivações e perspectivas muito distintas. Os movimentos progressistas orientam sua crítica pelo acumulado no processo de promoção das diversidades e os diversos movimentos e lutas pelo reconhecimento de mulheres, negros/as, LGBTIAP+ e outros. Na visão dos setores ultraconservadores, sobretudo aqueles que recolocam agendas fascistas, são recolocados posicionamentos supremacistas e de "tribalismos" anti-humanistas.

O contexto põe em questão uma das qualidades mais caras aos direitos humanos: a universalidade. O "todos/as" (junto com os diversos) é muito difícil de ser aceito; o "tudo" e não os "alguns", é atacado; o "nossos", contra os "meus", é tão difícil. No fundo, é a dignidade como o conteúdo comum a todos/as os/as seres humanos/as que está em questão. Ainda que possa ser discutida a matriz da compreensão de dignidade humana, a questão que vem sendo colocada como desafio no contexto atual é o não reconhecimento da dignidade como condição comum a todos/as os/as humanos/as. As posições conservadoras do tipo punitivista, seletivista e meritocrático (Carbonari, 2019) defendem que não há um reconhecimento da universalidade dos direitos humanos e entendem que, ainda que

se fale "todos/as", este todos/as não incluiria exatamente a "todos/as" e sim somente àqueles/as todos/as que seletivamente poderiam ser incluídos. É "todos/as" que não é todos/as, ou melhor, são os/as todos/as que poderiam ser, ainda que nem todos/as efetivamente venham a ser e sejam reconhecidos como sendo. Está em questão aceitar que os direitos humanos são a afirmação de que a humanidade é um bem comum a todos/as. A humanidade que está em cada ser humano é exatamente a mesma: são iguais – e aqui entra outro nó górdio do debate, o tema da igualdade, tão combatido. Por isso, direitos humanos são universais, são de todos/as e para todos/as.

Mas, os direitos humanos lembram que, ainda que a humanidade que está em cada um/a seja a mesma, o modo como ela se apresenta é singular: humanos/as são únicos/as. Não pensam do mesmo jeito, não torcem para o mesmo time, não gostam das mesmas coisas. Somos diversidade, somos pluralidade, somos diferentes. A afirmação dos direitos humanos implica a não-discriminação, o reconhecimento e o respeito ao modo de ser de cada um/a. Aqui entra em questão o que se acumulou na II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Sua *Declaração e Programa de Ação* foi aprovada por unanimidade por 171 países. Nela se poderá encontrar novas perspectivas para a universalidade dos direitos humanos, mas será que numa perspectiva pluriversal?

No primeiro artigo da Declaração de Viena se lê uma afirmação enfática "A natureza universal destes direitos e liberdades é inquestionável". Poderiamos parar por aqui e dizer que não teria havido mudança alguma. A arrogância colonialista seguiria impressa neste documento – agora "consensual". Seguindo adiante, no artigo 5º se lê: "Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes e estão relacionados entre si". Em seguida se lê uma explicação na qual se afirma que os direitos humanos devem ser tratados pela comunidade internacional "de maneira global e de maneira justa e equitativa, em pé de igualdade e dando a todos o mesmo peso". Também ressalta que se "deve ter em conta a importância das particularidades nacionais e regionais assim como os diversos patrimônios históricos, culturais e religiosos", ressaltando, que, todavia, "os Estados têm o dever, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais, de promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais". No

artigo 8º, que trata da relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos, afirmados interdependentes e mutuamente reforçados, reforça que "a promoção e a proteção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, a nível nacional e internacional, devem ser universais e conduzidas sem restrições adicionais". O artigo 32 diz que "a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma a importância de garantir a universalidade, a objetividade e a não seletividade na consideração de questões relativas aos direitos humanos".

Há passos no sentido do reconhecimento e acolhida das diversidades. Mas uma perspectiva pluriversal exigiria muito mais do que isso. Sem cair em "identitarismos" conservadores e que sustentam tribalismos violadores da dignidade e dos direitos humanos, propor uma nova perspectiva dos direitos humanos em sentido de pluriversidade exige que cada sujeito, cada sujeita na concretude de "sujeito necessitado", seja não só reconhecido, mas se constitua efetivamente agente participativo. Portanto, trata-se de uma postura que desenhe uma proposta de "humanidade" que não sirva para encobrir particularismos, nem mesmo, por outro lado, naturalize e normalize exclusões. O certo é que esta proposta segue colocada como uma exigência da própria universalidade dos direitos humanos: se quisermos que sejam efetivamente universais, haverão de ser pluriversais, como sugere Ramose. Não serão assembleias de Estados, nem representações, as que serão capazes de sua efetivação, visto não poderem ser realizados nem por procuração e nem por representação e sim pela participação direta. Ainda há muito a caminhar para que a "unidade" não seja um ditado daqueles que já – e por vezes desde sempre – são parte dela, mas exatamente por aqueles/as que dela ficaram fora e que a reivindicam não como partida, mas como possibilidade em travessia.

Boaventura de Sousa Santos e Bruno Sena Martins defendem que a "concepção hegemônica dos direitos humanos está num impasse enquanto linguagem de emancipação das sociedades. A estreiteza e a seletividade dos seus propósitos mostram-se incapazes de confrontar as sistemáticas injustiças e opressões causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado" (2021, p. 13). O diagnóstico está correto, mas a questão da pluriversidade dos direitos humanos exige mais do que saber se eles "poderão ser usados de um modo contra-hegemônico" e se o puderem, venham a ser, numa "resposta fortemente condicional":

precisam passar por um "radical transformação" (2021, p. 14). Tomar a sério o "pluriverso" de concepções, de vozes, de lutas, de memórias, de corpos, nua roda de diálogo efetivamente dialogal é exigência para que a dignidade na diversidade das suas formas e concepções encontre lugar e reconhecimento.

Os direitos humanos serão pluriversais se numa realidade pluriversal. Uma realidade pluriversal, como sugere o *Pluriverso,* projeto coletivo de um dicionário construído como um "dicionário pós-desenvolvimento", será quando tivermos "um mundo no qual caibam muitos mundos, como defendem os zapatistas de Chapas. Todos os mundos deveriam coexistir com dignidade e em paz, sem sofrer menosprezo, exploração e miséria" (2019, p. 42). Ora, se o mundo pluriverso é aquele no qual "[…] tudo está conectado com tudo, ou seja, sociedades que incluem os seguintes valores, entre outros mais: diversidade e pluriversidade; autonomia e autossuficiência; solidariedade e reciprocidade; em comum e ética coletiva; comunicação com – e direitos da – a natureza; interdependência; simplicidade e senso de suficiência; inclusividade e dignidade; justiça e equidade; rejeição às hierarquias; dignidade do trabalho; direitos e responsabilidades; sustentabilidade ecológica; não-violência e paz" (2019, p. 44-45), então, os direitos humanos serão pluriversais ser forem também capazes de tomar estes como seus elementos constitutivos fundamentais.

Enfim, se ninguém se liberta e nem se educa sozinho, e se estes são acontecimentos "em comunhão", o desafio das diversidades libertárias é o de colocar-se em perspectivas de construção em comum em relações de comunhão. Aqui se abrem novas possibilidades, mas sempre em travessia... para dissolver as "mono" (monoculturas, monoracionalidades, monosubjetividades....) e fortalecer as pluri, poli, multi (pluriversidades, pluridiversidades, poliracionalidades, muitidiversidades....).

Referências

ADORNO, Theodor; Horkheimer, Max; *Dialética do Esclarecimento.* Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ANZALDUA, G. *Borderlands/La Frontera*. *The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2007.
APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai:* a África na filosofia da cultura. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CARBONARI, Paulo César. *A potencialidade da vítima para ser sujeito ético: construção de uma proposta de ética a partir da condição da vítima*. Tese de Doutoramento. São Leopoldo: PPG Filosofia Unisinos, 2015. Disponível em: www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4517.

CARBONARI, Paulo César. Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (RIDH),* Bauru, v. 7, n. 1, p. 19-32, Jan./Jun. 2019.

CARBONARI, Paulo César. Sentidos dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: uma abordagem. *Revista Filosofazer*, Passo Fundo, IFIBE, ano XVIII, n. 34, p. 156-167, Jan./Jun. 2009.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal, 2006.

DUSSEL, Enrique D. *1492:* o Encobrimento do Outro. A origem do "mito da Modernidade". Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique D. Agenda para um diálogo inter-filosófico Sul-Sul. *Revista Filosofazer,* IFIBE, Passo Fundo, n. 41, p. 11-30, Jul./Dez. 2012.

DUSSEL, Enrique D. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.* Trad. Jaime A. Clasen *et al.* Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade – Parte I. *Revista Filosofazer,* IFIBE, Passo Fundo, n. 46, p. 11-44, Jan./Jun. 2015 [Parte II na *Revista Filosofazer,* IFIBE, Passo Fundo, n. 47, Jul./Dez. 2015].

DUSSEL, Enrique. *Política da libertação 1:* história mundial e crítica. Trad. Paulo C. Carbonari (Coord.) *et al.* Passo Fundo: IFIBE, 2014.

DUSSEL, Enrique. *Política da libertação 2:* arquitetônica. Trad. Paulo C. Carbonari (Coord.) *et al.* Passo Fundo: IFIBE; Editora Acadêmica do Brasil, 2020.

FREIRE, Paulo (Ed.). *Política e Educação.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa (1996). 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido.* Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, Jan./Abr. 2016.

GROSFOGUEL, Ramon. Para um Pluri-versalismo Transmoderno Decolonial. *Tábula Rasa*, Colômbia, n. 9, p. 199-215, Jul./Dez. 2008.

KOTHARI, Ashish; SALLEH, Ariel; ESCOBAR Arturo; DEMARIAY, Federico; ACOSTA Alberto (Coords.). *Pluriverso*: un diccionario del posdesarrollo. Barcelona: Icaría, 2019.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica*: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF,* Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, K. *Origens Africanas do Brasil Contemporâneo:* histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.

NKOGO ONDÓ, Eugenio. *Síntesis Sistemática de la Filosofía Africana.* Barcelona: Carena, 2001.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 62-73, Mai./Out. 2012.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista". *Griot Revista de Filosofia*, v. 4, n. 2, 2011.

ONU. *Declaração e Programa de Ação da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos.* Viena, 14-25 de junho de 1993. Disponível em www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf

RAMOSE, Mogobe B. African philosophy through ubuntu. Harare: Mond Books Publishers, 1999.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano. *Ensaios Filosóficos,* v. IV, Out. 2011. Disponível em: www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-72 [Edição brasileira: São Paulo: Cortez, 2010].

SOUSA SANTOS, Boaventura de; SENA MARTINS, Bruno. *O pluriverso dos direitos humanos.* A diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

TOWA, Marcien. *A ideia de uma filosofia negro-africana*. Trad. Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

ZUCKERHUT, Patricia. Pluriversalidad exitosa: epistemologías y ontologías de los Maseualmej del municipio Cuetzalan, México. *Revista Trama,* v. 6, n. 2, p. 41-56, Ago./Dic. 2017. Disponível em http://revistas.tec.ac.cr/trama.

7. Interfaces da garantia dos direitos humanos em cotidianos de crianças e adolescentes

https://doi.org/10.36592/9786554601511-07

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco[1]

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva[2]

Ana Maria Eyng[3]

Introdução

Os direitos humanos constituem um campo no qual possibilidades e tensionamentos estão em constante intersecção, cuja análise tematiza diferentes aspectos, contextos, condições de vida e grupos de sujeitos.

As lutas por garantia das melhores possibilidades para promoção da dignidade humana inserem-se no dinamismo dos direitos humanos, compreendidos como práticas políticas, sociais, culturais, historicamente reconhecidas. Assim, os direitos humanos podem ser lidos como frutos de uma "[...] história em desenvolvimento, obrigando-nos a interpretá-la, sobretudo, como um conjunto de processos de diferentes índoles (normativos, institucionais, sociais, políticos...) que potenciam oportunidades de luta pela dignidade humana" (ESTÊVÃO, 2012, p. 7).

No entanto, grandes ambiguidades se expressam de diferentes formas em contextos e discursos contraditórios, os quais evidenciam a necessidade de conhecimentos, valores, atitudes e ações capazes de criar e fortalecer uma cultura de direitos humanos, aspectos que constituem as dimensões da educação em direitos humanos. Além disso, estão propostos, no âmbito internacional, pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012), bem como são afirmados no Plano Nacionais de Educação em Direitos Humanos, que compreende a educação em direitos humanos "[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos" (BRASIL, 2018).

[1] Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. http://orcid.org/0000-0003-1498-2351
[2] Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. https://orcid.org/0000-0001-9521-6725
[3] Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. http://orcid.org/0000-0003-0224-5880

A formação de sujeitos de direitos propicia acesso, garantia e fortalecimento dos direitos humanos, que intenta superar exclusões e desigualdades na promoção da cidadania nas interfaces da justiça, as quais se constituem na perspectiva do reconhecimento, distribuição e participação, conforme proposto por Nancy Fraser (2006; 2007; 2008; 2009).

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirme enfaticamente em seu artigo 2º que "todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades" (ONU, 1948) que foram proclamados, reiterando que não serão considerados fatores de distinção ao acesso aos direitos, em função de "[...] raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (ONU, 1948), durante muito tempo, crianças e adolescentes foram - e em diversos âmbitos ainda são - relegadas ao silenciamento, anonimato, rejeição, abandono e ocultamento (PACHECO; EYNG, 2020).

Nesse sentido, no texto o olhar busca o ponto de vista da infância; embora se reconheça que os direitos das crianças e dos adolescentes estejam incluídos entre os direitos humanos em geral, a construção da cultura dos direitos humanos requer um trabalho sistemático e multidimensional a partir desse grupo de sujeitos de direitos. O fortalecimento dessa compreensão se teceu historicamente, na medida em que foram problematizadas as circunstâncias pelas quais esse grupo de sujeitos esteve subordinado a uma perspectiva de desconsideração e invisibilidade, sendo reconhecidas as possibilidades da participação ativa das crianças e dos adolescentes para o desenvolvimento da democracia nas sociedades contemporâneas.

Os estudos e pesquisas recentes acerca da história social da infância, e, mesmo, dispositivos internacionais como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), objetivam principalmente desocultar esses sujeitos, até então ignorados, e reposicioná-los como sujeitos de direitos. Entretanto, a infância é ainda frequentemente assinalada pelos indicadores da modernidade colonial capitalista que a circunscreve aos traços brancos, binários, heterossexuais, europeus e/ou norte americanos em suas famílias burguesas e aristocráticas. Por consequência, as infâncias que escapam e fogem desse cânone, como as infâncias

latino-americanas, ainda permanecem ocultadas/excluídas de uma trajetória de pertencimento social. Assim, "[...] as infâncias situadas nos países periféricos trazem em suas trajetórias efeitos dos processos coloniais, que subordinam corpos, vidas e projetos de futuro. Portanto, as vozes infantis precisam ser reconhecidas e enunciadas" (EYNG; PACHECO; PADILHA, 2023, p. 59).

Nesse cenário, no presente capítulo se objetiva dialogar com as vozes de crianças e adolescentes latino-americanos sobre os direitos humanos nos seus contextos cotidianos, incluindo família, escola e comunidade. Tal propósito se orienta na seguinte indagação: as percepções das crianças e dos adolescentes sobre os direitos humanos nos seus contextos cotidianos revela a perspectiva de sujeitos de direitos?

Na análise, as percepções de crianças e adolescentes entram em diálogo com o referencial teórico que se insere em uma perspectiva intercultural dos Direitos Humanos, com base nos estudos de Candau (2002; 2013), Estêvão (2012), Eyng e Cardoso (2020), Eyng, Pacheco e Padilha (2023), Pacheco e Eyng (2020), Walsh (2007; 2009), dentre outros.

Os dados sobre as percepções das crianças e adolescentes são oriundos da pesquisa "Educação e bem-estar: gestão participativa da melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade", realizada pelo grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. A investigação objetivou analisar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva de pedagogias e tecnologias para o bem-estar de todos(as) no contexto escolar e comunitário.

O estudo de campo abrangeu a participação de sujeitos de treze instituições educacionais de cinco países da América Latina (Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia e México), totalizando a escuta de 682 sujeitos, sendo: 462 crianças e adolescentes, 125 profissionais da educação e 95 familiares das crianças e adolescentes atendidas pelas instituições.

As vozes da infância expressas nas percepções das crianças e adolescentes, pertencem a 110 estudantes brasileiros, de três diferentes instituições educacionais localizadas no sul e sudeste do país; quatorze estudantes de Cochabamba na Bolívia;

95 de duas instituições chilenas; um da Colômbia e duzentas e quarenta e dois de quatro instituições educacionais mexicanas.

As percepções dos participantes foram obtidas por meio de formulário de pesquisa disponibilizado via plataforma *Google Forms,* sendo os roteiros de pesquisa divididos em oito blocos: 1) percepções identitárias sobre caracterizadores sociais, culturais e econômicos; 2) percepções sobre direitos humanos; 3) percepções sobre direitos à participação; 4) percepções sobre direitos à provisão; 5) percepções sobre direitos à proteção; 6) percepções sobre direito à educação; 7) percepções sobre direito à saúde; e 8) percepções sobre bem-estar.

No capítulo, os argumentos são organizados em três partes: na primeira os sujeitos da pesquisa são apresentados, reunindo dados de caracterização de contexto e de autoidentificação; na segunda parte, são enunciadas as percepções dos participantes sobre direitos humanos em diálogo com argumentos teóricos e perspectivas da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989); E, na terceira parte a necessidade do fortalecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos são colocadas discussão.

Traços caracterizadores de crianças e adolescentes em contextos de pobreza infantil

As crianças e adolescentes com os quais se dialoga neste capítulo inserem-se em contextos nos quais existe a persistência de condições de vida marcadas pela violência e exclusão, configurando a pobreza infantil multidimensional. A América Latina e, por consequência, os países dos quais se originam os(as) participantes da pesquisa, ainda vivenciam efeitos dos processos de colonização que, iniciados na modernidade, continuamente se alastram e se perpetuam por meio do racismo, colonialismo interno, patriarcado, misoginia, homofobia, transfobia, extrema pobreza e demais desigualdades e exclusões que violam gravemente os direitos humanos.

As violações dos direitos humanos que repercutem em violências sociais, culturais e/ou simbólicas, atingem de maneira intensa grupos minoritários, nos quais se inclui a infância, pois "[...] não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade" (ABRAMOWICZ, 2018, p. 381).

Nestes contextos, vivem/resistem crianças e adolescentes com percepções de mundo e modos de vida caracterizados pela diversidade, pluralidade de linguagens e culturas, e que constantemente denunciam os constrangimentos da estrutura social.

Na pesquisa, participaram grupos de crianças e adolescentes entre 11 e 18 anos de idade, os quais, em relação à autoidentificação, quanto à identidade de gênero, se observa uma visão binária masculino/feminino ainda predominante nas percepções identitárias (56,7% feminino, 41,6% masculino). Entretanto, outras identidades de gênero também emergem nas autoidentificações, como gênero fluido (0,6%), não-binário (0,6%), transexual (0,2%) e *demiboy* (0,2%), fator que parece sugerir uma maior problematização, por parte das crianças e adolescentes, das relações de gênero na sociedade, e como uma única visão das expressões de gênero já não dialoga com as futuras gerações.

As autoidentificações com gêneros historicamente marginalizados, por visões reducionistas das possibilidades do indivíduo ser e existir no mundo (PACHECO, 2021), também emergem nas questões de pertencimento étnico-racial. Quando questionados(as) acerca de seus pertencimentos étnico-raciais, uma multiplicidade de identidades historicamente invisibilizadas, ocultadas, excluídas e subalternizadas - principalmente pelos processos coloniais/capitalistas/modernos - foram reivindicadas e assumidas pelas crianças e adolescentes que participaram do estudo, tais como as dos povos originários do continente americano (quéchua, chilango, diaguitas, otomis, mapuche, bugre, citadino, chaparra, andino), negra, mestiços e ladino(a). Por outro lado, o número expressivo de desconhecimento da descendência étnica/racial (24,2%) parece revelar a eficácia dos processos de homogeneização cultural e a rejeição explícita da identidade associada à herança histórica latino-americana e, em particular, qualquer parentesco com a população indígena e/ou africana (QUIJANO, 2005).

Perspectivas e desafios dos Direitos Humanos: percepções de crianças e adolescentes

A constante tensão entre discursos políticos e sociais de interesse acerca dos direitos humanos em geral, e os direitos da infância em particular, bem como as insistentes violações desses mesmos direitos na atualidade, têm incitado à reflexão acerca das contribuições que a infância pode propiciar na construção e promoção "[...] de uma cultura informada pelos direitos que contribua para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos em todas as dimensões da vida das pessoas e das sociedades" (CANDAU *et al.*, 2013, p. 33).

Diante disso, a perspectiva da infância como categoria social composta por sujeitos de direitos, ativos e capazes de influir na sociedade, tem sido frequentemente requisitada e amparada por dispositivos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC (ONU, 1989). A CDC, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989, configura-se como uma política indispensável de garantia e proteção dos direitos de crianças e adolescentes, em parte, pelo fato de reconhecer as especificidades e características inerentes da infância, fato historicamente nem sempre observado.

Os países signatários da CDC se comprometem com a garantia e proteção dos direitos afirmados e incluem outros já previstos anteriormente[4] para as crianças e os adolescentes. Além disso,

> [...] a Convenção sobre os Direitos da Criança estabeleceu padrões internacionais dos direitos humanos das crianças, consagrando o direito de todas as crianças a "um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual,

[4] É importante situarmos que alguns antecedentes marcam a criação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), dentre eles cabe mencionarmos: a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Infância de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, de 1960, a Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos de 1965, as Regras de Beijing de 1985 e a Declaração sobre os princípios sociais e jurídicos relativos à proteção e ao bem-estar das crianças, com particular referência à colocação em lares de guarda, nos planos nacional e internacional, de 1986, representam os grandes marcos antecessores e que contribuíram para a unificação e universalização da CDC, de 1989, e de outras declarações, convenções e tratados posteriores a ela.

> moral e social" (artigo 27). O compromisso assumido, por parte dos vários países, para com os direitos da Criança, implica a existência de um conjunto de medidas legislativas, administrativas, entre outras, necessárias à realização desses direitos. No que se refere aos direitos económicos, sociais e culturais, os "Estados tomam essas medidas no limite máximo dos seus recursos disponíveis e, se necessário, no quadro da cooperação internacional" (artigo 4). Cabe igualmente aos pais e à comunidade assegurar que as crianças realizem os seus direitos, evitando que vivam experiências de pobreza [e demais violências] (FERNANDES, 2006, p. 29).

Contendo 54 artigos, a CDC assenta-se em princípios que se constituem pilares de garantia e promoção dos direitos das crianças e adolescentes, sendo eles: igualdade e não discriminação (art. 2º); interesse superior da criança e adolescente (art. 3º); vida, sobrevivência e desenvolvimento integral (art. 6º); e, opinião da criança e do adolescente (art. 12) (ONU, 1989).

Os direitos previstos na Convenção também podem ser categorizados, de forma não hierárquica, sob os enfoques de provisão, proteção e participação, desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef em parceria com o *Defence for Children International* com fins didáticos, para tornar o conteúdo normativo da CDC mais explícito e acessível e realçar que as crianças e os adolescentes não possuem somente direitos de proteção e provisão, como, também, de participação (FERNANDES, 2009).

Os avanços no campo dos direitos humanos da infância, a partir da CDC são notáveis, mas importa reconhecer que "[...] embora a importância da sua concretização jurídica positiva, os direitos não podem reduzir-se a um mero código normativo, por mais completo que seja" (ESTÊVÃO, 2012, p. 6). Essa perspectiva intenta ampliar a abrangência da leitura a respeito dos direitos humanos, situando-os "[...] numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça" (CANDAU *et al*., 2013, p. 47). Nessa perspectiva, os direitos humanos supõem articulação com uma perspectiva intercultural, que admite diálogo aberto e livre de grupos socioculturais diversificados, nos quais se incluem a infância, tecendo uma ética, e racionalidades substancialmente representativas para que o universalismo dos direitos não atue em

caráter homogeneizador, nem o relativismo em caráter de legitimação de violações encobertas sob o nome de diferenças culturais.

A interculturalidade como descentralizadora de narrativas hegemônicas, e como parte estruturante de um processo decolonial de territórios, culturas, linguagens e pensamentos (WALSH, 2007), convida-nos a "[...] privilegiar a fala dos atores sociais", almejando "[...] atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo" (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140). Nessa perspectiva intercultural crítica, que busca romper com os padrões fundados na exclusão, negação dos direitos, subordinação e controle (WALSH, 2009), perguntamos às crianças e adolescentes o que elas entendiam por Direitos Humanos.

Nas análises das respostas geradas no percurso, as percepções das crianças e adolescentes acerca dos Direitos Humanos revelam uma multiplicidade de sentidos que assumem em seus cotidianos.

Na Tabela 1, diante da pergunta aberta "O que você entende por Direitos Humanos?", uma variedade de sentidos foi atribuída pelas crianças e adolescentes. A atribuição dos significados e percepções sinalizados foram categorizadas por expressões recorrentes, "[...] de modo a apresentar uma síntese dialógica das falas dos participantes" (EYNG; CARDOSO, 2020, p. 1099), permitindo a "[...] reconstrução do pensamento coletivo como produto científico" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 504).

Devido à extensão das respostas expressas, as categorias elencadas sintetizam a ideia central das respostas expostas pelas crianças e adolescentes participantes da pesquisa empírica, permitindo-nos "[...] agrupar e reconstituir, em grandes categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 503). Dessa maneira, em cada uma das 12 categorias destacadas "[...] estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 503), que expressa a percepção que o(a) respondente tinha acerca dos Direitos Humanos.

Tabela 1 - Entendimento das crianças e adolescentes acerca dos Direitos Humanos

Categorias	Brasil	Bolívia	Chile	Colômbia	México	Total
1- DH destinados à todos(as)	31	04	19	-	23	77
2- Citação de tipos de direitos	19	03	15	-	22	59
3- Direitos inerentes ao ser humano	05	02	13	01	35	56
4- DH como liberdade(s)	05	01	02	-	29	37
5- Direitos individuais	08	01	08	-	16	33
6- DH como respeito	03	03	03	-	21	30
7- DH como proteção/ajuda	01	03	01	-	21	26
8- DH como norma de conduta/ deveres	05	01	05	-	10	21
9- DH como qualidade/dignidade de vida	06	-	02	-	12	20
10-Não sabe	04	-	15	-	02	21
11-Não resposta	03	-	04	-	06	13
12-Outros	30	-	15	-	70	115
Total de participantes	**110**	**14**	**95**	**01**	**242**	**462**
Total de respostas	**120**	**18**	**102**	**01**	**267**	**508**

Fonte: Relatório de Pesquisa "Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade" (2022-2025), Volume I.

A categoria 1, "DH destinados a todos(as)", expressa a compreensão dos direitos como sendo destinados a todos(as) e para todos(as), independentes dos marcadores identitários do gênero, geração, raça/etnia, religião, orientação sexual, etc.

Por sua vez, a categoria 2, "Tipos de direitos", traz como expressão os Direitos Humanos como espécies e materialização dos direitos. Algumas falas fazem associação explícita ao correlacionar os Direitos Humanos como direito à: educação, saúde, moradia, lazer, justiça, segurança, vida, voz, participação, proteção, voto, religião, etc.

Na categoria 3, "direitos inerentes ao ser humano", as respostas evidenciam a compreensão dos Direitos Humanos como direitos que devem ser assegurados a

todo e qualquer indivíduo pelo simples fato de serem seres humanos. Nesse sentido, as expressões correlacionam os Direitos Humanos como direitos "naturais", destinados aos seres humanos desde o nascimento.

Na associação dos Direitos Humanos como "Liberdade(s)", presentes na categoria 4, as crianças e adolescentes relacionaram os Direitos como possibilidade de fazer/realizar, e que tal ação era legitimada pela liberdade que os direitos proporcionariam, e qualquer ação de privação à liberdade era uma ação contra os Direitos Humanos. Já a categoria 5 "Direitos individuais", indica percepções dos Direitos Humanos como direitos do indivíduo, subjetivos e "de cada um", e que sua garantia não é negociável.

Na categoria 6, "DH como respeito", os Direitos Humanos são relacionados ao respeito às diferenças, diversidades e identidades de cada um(a) e de todos(as). Na categoria 7, intitulada "DH como proteção/ajuda", as crianças e adolescentes associaram os Direitos Humanos como um mecanismo de proteção e ajuda para os indivíduos. Nessa categoria, a integralidade da vida humana depende de leis e aparatos como os Direitos Humanos para sua garantia e proteção.

A categoria 8 abrange as falas das crianças e adolescentes que relacionam e compreendem os Direitos Humanos como "norma de conduta/deveres". Nessas expressões, os Direitos Humanos são entendidos como reguladores e/ou fiscalizadores das ações e deveres dos sujeitos na sociedade e por vezes é o Estado que atua como regulamentador.

A compreensão dos Direitos Humanos enquanto "qualidade/dignidade de vida", exposta na categoria 9, remete às falas que relacionam que a garantia dos direitos está intimamente relacionada ao nível de qualidade de vida que um indivíduo pode ou não ter e, consequentemente, se essa vida é uma vida digna ou não de existência.

As categorias 10, "Não sabe", e 11, "Não resposta", abrangeram a ausência das respostas e o não entendimento do conceito de Direitos Humanos pelas crianças e adolescentes.

Quanto à categoria 12, "Outros", esta englobou todas as percepções que não se vincularam às categorias eleitas anteriormente. Nessa categoria foram alocadas expressões como: "direito a ser humano normal" (EBRAT. 008); "atitudes éticas

tomadas em uma sociedade" (EBRPG.057); "Direitos básicos que na teoria deveriam ser de todos" (EBRPG.025); "*Algo que tenemos para vivir mejor*" (EMXIZ.045); "*La leyes universales que no se pueden romper*" (EMXIZ.034); "*Derecho a hacer algo en la vida*" (EMXIZ.075); "*Cosa que permiten a las personas alvanzar su plena autorrealización*" (EMXIZ.156); "*Los derechos de una vida estable sana y segura*" (ECHEL.008); "*Son como los representativos de los humanos*" (ECHEL.065).

Diante das categorizações realizadas, a alta frequência das percepções que atribuem os Direitos Humanos às necessidades básicas da existência humana parece indicar que tais direitos não estão sendo garantidos e/ou estão sendo violados nos cotidianos dessas infâncias, que "[...] se situam entre significações e existências impactadas por questões culturais, sociais, econômicas, religiosas e políticas excludentes, gerando múltiplas desigualdades e violações de direitos, que deslocam os sujeitos para as margens" (EYNG; PACHECO; PADILHA, 2023, p. 59-60).

As percepções das crianças e adolescentes que associam os Direitos Humanos como direitos individuais, como liberdades ou como respeito, sugerem que "[...] hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação" (CANDAU, 2002, p. 129).

Essa perspectiva apontada por Candau (2002), que compreende que a própria construção de uma cultura de direitos, que além da celebração das diferenças e diversidades, perpassa pela garantia do direito à participação, também se evidencia nos direitos considerados como prioritários a serem garantidos nos cotidianos das crianças e adolescentes participantes do estudo.

Quando questionados(as) acerca dos três direitos presentes na CDC (ONU, 1989), considerados por eles(as) mais importantes naquele momento de suas vidas, as crianças e adolescentes sinalizaram os direitos eleitos conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 - Direitos definidos para a infância mais importantes na sua vida no momento

Direitos	Total nº	Total %
Educação	302	22,66%
Saúde	213	15,98%
Convivência em família	127	9,53%
Liberdade de opinião e expressão	115	8,63%
Vida	101	7,58%
Adoção (Ter uma família)	97	7,28%
Proteção contra todas as formas de violência	67	5,03%
Identidade	66	4,95%
Convivência social	59	4,43%
Esporte e Lazer	40	3,00%
Cultura	34	2,55%
Liberdade de associação e crença	31	2,33%
Informação	18	1,35%
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica	18	1,35%
Orientação para os Direitos Humanos	18	1,35%
Nacionalidade	17	1,28%
Profissionalização	10	0,75%
Total Geral	**1333**	**100,00%**

Fonte: Relatório de Pesquisa "Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade" (2022-2025), Volume I.

Os direitos à educação, à saúde e à convivência em família foram os mais priorizados pelas crianças e adolescentes. O direito à saúde, que engloba, mas não se limita ao acesso a um sistema de "[...] cuidados preventivos de saúde e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças" (ONU, 1989), está diretamente relacionado "[...] com o bem-estar da criança ao nível físico e psicológico e por isso indispensável enquanto elemento de aferição das suas condições de vida", uma vez que a "[...] saúde das crianças de meios mais desfavorecidos apresenta

geralmente debilidades" (BASTOS *et al.*, 2008, p. 13) que afetam diversos níveis de suas existências.

A afirmação do direito à vida, como uma das prioridades apontadas pelas crianças e adolescentes, sugere o impulso que a infância possui em perspectivas de um desenvolvimento integral e que projetam um futuro vindouro com qualidade, respeito e dignidade. Quando refletido acerca de que sentimento da vida vivenciam estas infâncias, sabendo-se em vidas ameaçadas, Arroyo (2023) sugere que tal sentimento surge exatamente porque as infâncias vulneráveis em seus direitos "[...] não têm direito a viver a especificidade humana de cada idade, são condenadas a um sobreviver precário, durante todas as idades de sua vida" (ARROYO, 2023, p. 9).

Nesse sentido, para essas infâncias, "[...] a vida se torna muito cedo um viver político" (ARROYO, 2023, p. 9). Todavia, em um cenário onde a política vigente é uma bio-necropolítica [5], que mantém na precariedade e abjeção o viver político e participativo de todas as infâncias dissidentes, a exigência aos direitos da infância é a criação de políticas outras para infâncias outras, que perpassem todas as esferas sociais de proteção e cuidado integral à infância em situação de pobreza. Tais políticas de cuidado e proteção também são uma exigência da própria infância quando apontam (Tabela 2) a prioridade dos direitos de proteção em seus cotidianos.

Os diversos direitos referentes à proteção (contra todas as formas de violência, contra o trabalho ilegal e exploração econômica), elencados como prioritários a serem garantidos em suas vivências presentes e futuras, demonstram que a pobreza infantil, na qual estão inseridos(as) os(as) participantes da pesquisa, "[...] é mais do que privação, é um estado de constante carência e aguda miséria, cuja ignomínia em sua força desumanizadora" faz com que essa infância, cotidianamente, vivencie violências em suas vidas. Por isso, "[...] a pobreza é abjeta, porque submete" crianças e adolescentes "[..] ao império absoluto de seus corpos, isto é, ao império absoluto da necessidade" (ARENDT, 1988, p. 48).

[5] Sobre a bio-necropolítica, Anete Abramowicz (2020), apoiando-se em Achille Mbembe, esclarece que se trata da "[...] política da morte adotada pelo Estado, cujo alvo preferencial são as negras e os negros e os LGBTI+ – é neste sentido que o biopoder opera na 'biologia', na subjetividade" (ABRAMOWICZ, 2020, p. 4). Para melhor compreensão do termo, indicamos o artigo de autoria de Fátima Lima intitulado "Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe" (LIMA, 2018).

Esse cenário de negações aos direitos protetivos, reiteram que as infâncias representam uma das populações mais vulneráveis aos efeitos da pobreza. A pobreza infantil, analisada a partir de múltiplas dimensões, compreende o fenômeno pobreza para além apenas dos aspectos econômicos e monetários da problemática, e isso porque os déficits ocasionados pela pobreza infantil impactam profundamente as dimensões constitutivas do bem-estar e da dignidade presente e futura da infância.

Crianças e adolescentes que vivenciam a pobreza infantil em seus cotidianos "[...] sofrem de privação dos recursos materiais, espirituais e emocionais necessários para sobreviver, desenvolver e prosperar", e consequentemente são impedidas "[...] de desfrutar de seus direitos, atingir seu pleno potencial ou participar como membros plenos e iguais da sociedade" (UNICEF, 2005, p. 18).

O direito à participação, circunscrito a dimensões como liberdade de opinião e expressão, liberdade de associação e crença, direito à informação e o direito à identidade, revela-se como "[...] um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual é possível se reconhecer, [e] ser reconhecido pelos outros (FOUCAULT, 2010, p. 290)". Reitera-se que a "[...] participação, como direito, implica a construção da ideia de infância como categoria social composta por sujeitos ativos, cuja visão de sujeitos de direito inclui os conhecimentos e o ponto de vista das crianças e adolescentes, no pleno exercício da cidadania" (EYNG; SILVA; PACHECO, 2022, p. 12).

A promoção de uma linguagem intercultural dos direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes

Um dos principais entendimentos a respeito dos direitos humanos elencados pelos(as) participantes está relacionado à ideia de que os direitos humanos são destinados a todas e todos. E, acrescente-se, a percepção de que os direitos são garantias destinadas a cada um dos indivíduos, bem como à percepção de direitos humanos como respeito. Essas perspectivas parecem sinalizar que, como pano de fundo das vozes de crianças e adolescentes, existe reivindicação da valorização das

dinâmicas de igualdade e diferença, que se projetam como ponto de partida para a desconstrução da ideia de que os direitos são favores, concessões.

Por não serem favores, os direitos são reconhecidos como formas emancipatórias, experiências, iniciativas, lutas com/das crianças e adolescentes. Denunciamos que a infância tem feito parte do grupo dos que não participam e se encontram, na maioria das vezes, numa atitude de observadores passivos frente aos que participam e decidem sobre seus direitos, tendo recorrentemente negado o direito à consideração de seu interesse superior (ONU, 1989). Se os direitos são para todos e cada um, logo, não faz sentido que as crianças e os adolescentes persistam ocupando lugares de desvantagem. As diferenças geracionais, os modos de produzir e relacionar-se culturalmente, as formas de existir, não podem ser consideradas justificativas para a exclusão da infância das garantias que promovem condições de vida adequadas em seus contextos cotidianos de desenvolvimento e (com)vivência.

Nessa direção, Candau *et al.* (2013) sinaliza que assumir-se e assumir aos outros como sujeitos capazes, criativos, pensantes, comunicantes, criadores, transformadores, sugere uma compreensão de si e do outro de forma articulada, em que um não anula os modos de ser e existir do outro. As dinâmicas participativas, o enfoque problematizador da realidade, as tessituras de relações mais horizontais, baseadas na construção coletiva de significados, fazem sentido diante de uma concepção de direitos humanos como práticas interculturais de garantia da dignidade humana.

Outro aspecto sinalizado nas percepções está relacionado à menção de tipos de direitos como referenciais para a compreensão de direitos humanos. Os direitos mencionados relacionam-se com aqueles citados como fundamentais naquele momento da vida das crianças e dos adolescentes participantes. A reivindicação da educação, saúde, convivência familiar, liberdade de expressão e vida evidenciam os contextos nos quais direitos de proteção, provisão e participação encontram-se em risco.

A reivindicação de garantias de direitos básicos – como o indiscutível direito à vida – denota como os contextos precarizados pela violência têm caracterizado os cotidianos infantis nos países latino-americanos. Portanto, saber/conhecer os direitos é um requisito fundamental relacionado às "[...] lutas de libertação de

determinados grupos sociais que vivenciam na pele a violação de seus direitos" (CANDAU *et al.*, 2013, p. 41).

Tal conhecimento e autoconsciência dos direitos e, consequentemente, fortalecimento das capacidades e empoderamento de crianças e de adolescentes em afirmarem-se como sujeitos de direitos, podem ser promovidos por uma educação pautada em e para os direitos humanos, pois ela orienta-se "[...] para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora" (CANDAU, *et al*., 2013, p. 39-40), que contribua para a superação das visões reducionistas, que colonizam e subalternizam as crianças e adolescentes da América-Latina, mantendo-as na pobreza e/ou extrema pobreza infantil.

Notas finais

Sem a intenção de esgotar as análises possíveis, o presente capítulo objetivou dialogar com as vozes de crianças e adolescentes latino-americanos sobre os direitos humanos em seus cotidianos, indagando se tais percepções revelavam perspectivas de sujeitos de direitos.

No percurso de análise, foi destacada a importância que os sistemas de garantia de direitos, como a própria CDC (ONU, 1989), possuem na proteção e materialização de políticas públicas que visem garantir o bem-estar, a segurança e o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, em especial as que vivenciam as violências e privações ocasionadas pela pobreza infantil.

As percepções da infância discutidas no texto, acerca dos direitos humanos assumiram uma variedade de sentidos que perpassam desde a compreensão dos direitos como o suprimento das necessidades básicas à sobrevivência humana, até percepções que reivindicam o status dos direitos humanos como garantia à diversidade e diferença identitária e social.

Ao eleger direitos prioritários a serem garantidos em seus cotidianos, a infância nos convida a refletir sobre quais são as vidas que importam em uma sociedade marcada pelos traços autocêntricos da visão neoliberal, capitalista, colonial, etc. E, ao priorizarem direitos como acesso a bens e serviços básicos, que

deveriam ser garantidos pelo Estado e sociedade civil, como a educação e a saúde, a infância denuncia a face mais monstruosa da pobreza infantil, que promove a rapinagem dos sonhos e projetos de futuro das crianças e adolescentes, mergulhando-os em eterna desvantagem.

Nesse cenário, uma educação pautada em e para os direitos humanos é fundamental para o desenvolvimento de "[...] uma cultura permeada pelos Direitos Humanos", educação essa que "[...] pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação", mas que "[...] exige o desenvolvimento de processos formativos" que concebam as crianças e adolescentes latinos-americanos, e em situação de pobreza infantil, como sujeitos de direitos plenos, isto é, uma educação que promova "[...] mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam" (CANDAU *et al*., 2013, p. 36).

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653. Acesso em: 15 set. 2023.

ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-14, maio 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/ 48358. Acesso em: 15 set. 2023.

ARENDT, Hannah. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988.

ARROYO, Miguel Gonzales. Paulo Freire: Um outro paradigma de humano e de infância. *Educação*, *[S. l.]*, v. 48, n. 1, p. e26/1–21, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70037. Acesso em: 24 ago. 2023.

BASTOS, Amélia *et al. Um olhar sobre a pobreza infantil*: análise das condições de vida das crianças. Coimbra: Almedina, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-

temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão *et al. Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125–161, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt#. Acesso em: 11 ago. 2023.

EYNG, Ana Maria (Org.). *Educação e bem-estar*: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade. Relatório de pesquisa (2022-2025), Volume I. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2023.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098–1120, out. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8ygDd8YbYyjZMh7675K9DYF/?lang=pt . Acesso em: 15 set. 2023.

EYNG, Ana Maria; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; PADILHA, Laueni Ramos. Efeitos interseccionais das violações de direitos: territórios da pobreza infantil. *Revista Teias*, *[S.l.]*, v. 24, p. 58-70, maio 2023. ISSN 1982-0305. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/64465/45859. Acesso em: 09 ago. 2023.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização educativa como direito e meio para uma globalização humanizada. *Glocalism*: Journal of Culture, Politics and Innovation, Milan, Italy, v.2, p. 1-23, 2022. Disponível em: https://glocalismjournal.org/a-democratizacao-educativa-como-direito-e-meio-para-uma-globalizacao-humanizada/. Acesso em: 22 ago. 2023.

FERNANDES, Rita Maria Sousa. *A pobreza infantil e os direitos humanos*. Orientação: Prof. Dr. José António Correia Pereirinha. 2006, 182p. Dissertação (Mestrado em Economia e Política Social) - Univ. Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa, 2006. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/18924 . Acesso em: 15 set. 2023.

FERNANDES, Natália. *Infância, direitos e participação*: representação, prática e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. *In:* FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidades, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139–152, maio 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt#. Acesso em: 21 ago. 2023.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229. Acesso em: 11 set. 2023.

FRASER, Nancy. *Escalas de Justicia*. Barcelona: Pensamiento Herder, 2008.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio/ago. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200002. Acesso em: 11 set. 2023.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/BJjZvbgHXyxwYKHyJbTYCnn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 set. 2023.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/wMKm98rhDgn7zsfvxnCqRvF/abstract/?lang=pt . Acesso em: 15 set. 2023.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989*. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: xxx. Acesso em: xxx.

ONU. Organização das Nações Unidas**.** *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, Assembleia Geral, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca . Acesso em: 15 set. 2023.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A insurgência das infâncias Queer: o lugar de crianças e adolescentes transviadas nas instituições educacionais. In: LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Digitais em Educação*. Porto: CIIE –Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2021. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/EbookIIICAFTE2021_vf.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110–124, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12370. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12370. Acesso em: 18 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Ed.). *Colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de ação*: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Segunda fase. Brasília: Unesco, 2012. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/unesco_pmedh_fase2.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação mundial da infância 2005* – infância ameaçada. New York: UNICEF, 2005. Disponível em: https://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/sowc05sp.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *In:* CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial*: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Iesco-Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in- surgir, re-existir e re-viver. *In.* CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

8. Universidade e a presença de alunos público-alvo da educação especial (PAEE): inclusão?

https://doi.org/10.36592/9786554601511-08

Maria Antônia Ramos de Azevedo[1]

Patricia Cristina Rosalen[2]

O presente texto tem por objetivo refletir sobre a presença de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na Universidade. Para tanto, consideramos fundamental discutir sobre conceitos que servirão de base para a reflexão, dentre os quais, destacamos: direito à educação e educação inclusiva, bem como, posteriormente, defendemos hipóteses que poderiam proporcionar presença dos referidos alunos no contexto universitário brasileiro.

Para iniciar as reflexões, devemos remontar à história da educação, mais precisamente da educação especial de modo a compreender os caminhos percorridos até a atualidade. Vale ressaltar que vivemos tempos em que as diferenças que compõem a diversidade humana são valorizadas e respeitadas. Todavia, nem sempre foi assim, pois o atendimento à diferença sempre aconteceu à margem da participação coletiva e social, sendo prestado por instituições assistenciais e/ou de saúde que, por piedade e caridade, forneciam abrigo aos excluídos. Nem sempre as diferenças foram aceitas com a naturalidade que acreditamos, pois a sociedade cria padrões de ser e de se comportar e aqueles que fogem deles são discriminados, ridicularizados ou excluídos.

Para Glat e Fernandes (2005, p. 36), "aspectos sociais, políticos e históricos que regeram e que regem até hoje o surgimento de uma ou outra ideologia que determinaram ou determinam e que estão impregnados de uma monocultura que não permitem as diferenças". A história da educação em nosso país, desde a chegada dos seis jesuítas, em 1549, em companhia de Tomé de Souza, demonstra

[1] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP/Rio Claro-SP https://orcid.org/0000-0002-6215-2902

[2] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP/Rio Claro-SP https://orcid.org/0000-0002-89870090

que os propósitos nem sempre foram os ideais; por duzentos anos, a educação brasileira ficou entregue aos padres da Companhia de Jesus. Como bem sabemos, a intenção principal por trás da educação oferecida era a sujeição do índio e a conquista de suas terras para o enriquecimento dos colonizadores.

Posteriormente, de acordo com Cervi (2005), à expulsão dos jesuítas, o poder estatal assumiu a responsabilidade pela educação brasileira e, as escolas que eram mantidas pela Igreja, tornaram-se independentes e particulares sob o patrocínio discreto do Estado em que "as primeiras ideias de educação popular e de educação secular só se materializaram a partir da transmigração da família real para o Brasil (1808), especialmente depois da proclamação da independência, nas primeiras décadas do século XIX" (CERVI, 2005, p. 48).

Após a Proclamação da República, em 1889, a sociedade brasileira inicia o regime federativo e a reorganização educacional passa a ser responsabilidade de Benjamin Constant – primeiro ministro da Instrução Pública. Na década de trinta do século passado, vimos a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados, em decorrência do movimento de pensadores que colocavam em prática alguns ideais, bem como o surgimento de associações de pessoas engajadas com questões relacionadas às deficiências oferecendo em instituições especiais atendimento filantrópico.

As primeiras iniciativas em prol da educação brasileira ocorreram através do movimento conhecido como Escola Nova onde se evidenciou a crença no poder da educação como forma de minimizar as desigualdades sociais, enfatizando as diferenças individuais, pregando "a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito" (MENDES, 2010, p. 96). No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, educadores se posicionam favoráveis ao ensino público totalmente laico e a educação recebeu devida importância, como podemos verificar abaixo:

> 1. A educação é vista como um instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais;
> 2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita

> vinculação com as comunidades;
> 3. A educação deve ser "uma só", com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais;
> 4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação;
> 5. Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária (PILETTI, 1991, p. 77).

Apesar do exposto, Cunha (apud MENDES, 2010, p. 97), analisou a influência do movimento escolanovista em nosso país e considerou que ele contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época, pois enfatizava "características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual".

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre educação onde estabelece que, esta – a educação – deverá ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos; todavia, estabelece que compete aos Estados e ao Distrito Federal, organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União. Na referida constituição percebemos os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau, liberdade de ensino, obrigação do Estado e da família no tocante à educação e o ensino religioso de caráter interconfessional.

Infelizmente, durante o período de 1937 até 1945 se instaurou em nosso país a Ditadura com o governo de Getúlio Vargas. Conhecido como Estado Novo, o referido período foi fortemente marcado pelo controle estatal em todos os setores sociais, ocasionando retrocesso no processo de democratização do ensino decorrente da prioridade no ensino superior. "A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político" (MENDES, 2010, p. 98).

No referido período vimos uma escola para a elite e outra para a classe popular, tornando a política educacional um instrumento de estratificação social. Somente a partir de 1945, com a queda do Estado Novo e crescimento de movimentos populares, numa tentativa de redemocratização do país, aconteceram mudanças importantes elaborando uma regulamentação federal, válida para todo o país, que abrangesse todos os graus e modalidades de ensino. Na Constituição de 1946, no capítulo sobre a educação foram introduzidos princípios como o direito de todos à escola primária, assistência aos estudantes e gratuidade do ensino oficial.

Apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. "A primeira lei brasileira a estabelecer diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, foi a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961" (PILETTI, 1991, p. 101).

A referida lei estabelecia que a educação nacional deveria ser inspirada em princípios da liberdade e ideais de solidariedade humana. Aconteceu, na época, uma campanha em defesa da escola pública porque a educação já era entendida como direito de todos, sem nenhuma exceção. No entanto, para que esse direito se efetivasse, era necessário que se ampliasse o número de escolas públicas e gratuitas.

> O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961) (MENDES, 2010, p. 98).

Apesar das conquistas em termos de educação nacional, quase nada vimos até o momento sobre a educação das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Na década de 50, se inicia um movimento ainda tímido, por parte de alguns educadores pelo atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais [3]

[3] Aqui faremos destaque para a expressão "necessidades educacionais especiais" por considerar o conceito muito amplo para definir as características de um indivíduo, pois refere-se ao aluno que

influenciados pelas experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte.

Uma breve análise da história da educação especial em muitos países sugere certos padrões. No início, frequentemente assumia a forma de escolas especiais separadas das escolas regulares, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas. "Esse tipo de serviço foi adotado e ampliado como parte das medidas educacionais nacionais, muitas vezes levando a um sistema escolar separado e paralelo para esses alunos, considerados como necessitados de atenção especial" (AINSCOW, 2009, p. 12).

Mazzotta (2001) considera que a política educacional brasileira só ocorre efetivamente no início da década de sessenta, incluindo alunos "deficientes, excepcionais e/ou da educação especial[4]" ao seu sistema de ensino, pois no período de 1957 a 1993, as iniciativas oficiais foram de âmbito nacional.

Para Rosalen (2019, p. 41) "durante o referido período, vimos a multiplicação de escolas especiais, centros especiais e especializados regulares instaurando o que conhecemos como fase de segregação". No início, as escolas especiais foram organizadas por pais, profissionais e as próprias pessoas com deficiência que criaram as associações que lutavam pelos direitos dessa população. É nesse período, mais especificamente em 1954, que assistimos à criação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) do Rio de Janeiro. A APAE de São Paulo foi fundada em 4 de abril de 1961, fruto da iniciativa de um pequeno grupo de pais de pessoas com deficiência intelectual (ROSALEN, 2019, p. 41).

As instituições privadas assumiram o processo de escolarização e institucionalização das pessoas com deficiência no Brasil por um longo período. Durante a Ditadura, instaurada pelo golpe militar de 1964, assistimos à privatização do ensino com mentalidade empresarial. Enquanto no Brasil, a iniciativa privada

---

"apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade" (COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995, p. 11). Para Rosalen (2019, p. 47), "em algum momento da vida escolar, qualquer aluno pode apresentar dificuldades para a aprendizagem de determinadas temáticas, assuntos e/ou conteúdos, bem como pode ser bem sucedido", o que não justificaria a expressão para caracterizar a presença da deficiência.

[4] As expressões citadas não são consideradas adequadas na atualidade por parecerem preconceituosas e excludentes, mas eram utilizadas na época em questão.

assumia o processo de escolarização e institucionalização das pessoas com deficiência, no mundo, as ideias de Educação Inclusiva caminhavam. Kassar (2012) apresenta as diferentes concepções da época:

> Na Dinamarca, por exemplo, há a adoção dos princípios da Normalização, em 1959, através da Mental Retardation Act. Em 1968, Bank-Mikkelsen recebeu prêmio da Fundação Kennedy pelo reconhecimento de seu trabalho, e Dr. Nirje traduziu o conceito de "normalização" para o inglês e o publicou em 1969. Nos Estados Unidos da América, há a aprovação do IDEA – *Individuals with Disabilities Act*, 1977/1978 MENDES, 2006; BAYER, 2006); na Inglaterra, o relatório sobre necessidades especiais é publicado (*Special Needs Report* ou Relatório *Warnock*) em 1978 (LAPLANE, 2006, 2010). Ainda, em vários países, experiências de matrículas de crianças com deficiências em salas de aula comuns passam a ser registradas, nos anos 1970; na Espanha nos anos 1980 (KASSAR, 2012, p. 97).

Foi somente na Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 que ficaram definidas as bases legais e técnico-administrativas para a educação especial em nosso país. Nela – a Lei – estava disposto que os alunos com deficiência receberiam tratamento especial e, tal situação, reforçou o encaminhamento às classes e escolas especiais, como contextualiza Milanesi (2012).

> Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado, junto ao Ministério da Educação, sendo o primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de Educação Especial, com a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos então chamados de "excepcionais". Ainda, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1985), dispondo sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas com deficiência. Ainda assim, a Educação Especial no país continuava caracterizando-se, em grande parte, como um sistema de ensino segregado, com serviços e profissionais específicos (MILANESI, 2012, p. 30).

Somente com o fim do governo militar e início da redemocratização do país (período compreendido entre 1974 e 1985) que o panorama educacional brasileiro começou a mudar. Conforme Rosalen (2019, p. 43), "em 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, instaurando uma nova compreensão da educação, agora como Direito Social, transformando a política educacional em uma

política de caráter universal".

Nesse sentido, a compreensão de educação como direito está prescrita na Constituição Federal de 1988. O Artigo 6º explicita que "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Emenda Constitucional nº 64 de 2010).

O Artigo 205 compreende que a educação é direito de todos, indistintamente, e, é dever do Estado e da família; preconiza que deverá ser incentivada e promovida com a colaboração de toda sociedade a fim de garantir o pleno desenvolvimento das pessoas, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (ROSALEN, 2019).

Ao dispor sobre as bases do ensino, o Artigo 206 da Constituição, preconiza "I. a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 2002, p. 123), e, garante no Artigo 208, o "III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2002, p. 124).

Na década seguinte, 1990, as políticas elaboradas pelos órgãos governamentais passam a considerar a educação especial como uma modalidade de ensino, dando ênfase ao aspecto educacional (MAZZOTTA, 2001, p. 129). Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial. Tal conferência teve o propósito de gerar compromisso conjunto na busca de solução para a crise da área educacional.

A referida Conferência e a Declaração de Salamanca – elaborada na Espanha em 1994 – instaurou um novo paradigma educacional: o paradigma da inclusão. Em relação à Declaração de Salamanca, de acordo com Kassar (2012), há a incorporação de seus pressupostos nas diretrizes do Ministério da Educação brasileiro no conjunto de documentos que difundiam as bases da educação inclusiva no país, instaurando um novo paradigma. O paradigma da inclusão que, de acordo com Sassaki (2005, p. 20), teve sua semente plantada pela *Disabled People's International*, "uma organização

não-governamental criada por líderes com deficiência, quando em seu livreto Declaração de Princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades".

Rosalen (2019) compreende a importância do movimento mundial para a inclusão como:

> [...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (ROSALEN, 2019, p. 46).

Nossa concepção de educação inclusiva parte dos princípios que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em que educação é um dos direitos de todo homem.

> Educação como direito humano, conforme o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Educação como direito da pessoa, inclusive daquela que tem ou está na condição de deficiência. Direitos humanos dizem respeito aos direitos fundamentais de todas as pessoas. Educação é um dos direitos que todos os seres humanos têm (ROSALEN, 2019, p. 45).

O Brasil é signatário da referida Declaração que fortalece o direito à educação sem nenhuma distinção.

> O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13) (RIZZI; GONZALES; XIMENES, 2011, p. 18).

Em vigência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, prevê o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como aponta o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais (termos registrados na Lei), preferencialmente na rede regular de ensino. No Artigo 58, está explícita a compreensão de que "entende-se por educação especial, para os fins desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, p. 33).

De modo complementar, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, no Artigo 1º, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades especiais.

> A referida Resolução entende a Educação Especial, modalidade de educação escolar, como um processo educacional definido por proposta pedagógica que assegure recursos e serviços especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem (COSTA, 2012, p. 112).

Todavia, apesar do exposto, sabemos que na prática ainda existem muitas barreiras, rotulações e tratamentos desiguais entre as pessoas, mesmo conscientes de que a diferença é condição inerente à humanidade. Nesse sentido, concordamos com Godoy (2002, p. 61) quando afirma que "o processo educativo é um dos meios para que possamos resolver os problemas gerados por essa vasta gama de diversidades". Dessa forma, devemos relevar que:

> Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior ou superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa... O direito à diferença, portanto, nos protege quando as características da nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são motivo para a exclusão, perseguição e discriminação (BENEVIDES, 2004, p. 63).

Para minimizar os efeitos da exclusão daqueles que são público-alvo da educação especial, o Plano Nacional da Educação, em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, já prevê em uma de suas metas a universalização do acesso à Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado à referida população. Mas, e a Universidade, onde se insere na perspectiva de educação inclusiva?

Inclusão na Universidade: longa caminhada

Pensando nessa questão, é plausível afirmarmos que se por um lado na Educação Básica a luta pela verdadeira implementação de uma política de educação inclusiva que garanta que os estudantes estejam (e não sofram a exclusão dentro das instituições num movimento que visa a inclusão) em seus espaços, que realmente sintam-se pertencentes a este lugar chamado escola e, por fim, tenham condições de aprendizagem respeitando suas condições, na Universidade ainda estamos caminhando de forma muito lenta para garantir a presença dos estudantes nos espaços institucionais.

Da mesma forma como acontece com a Educação Básica, se faz necessário todo um investimento expressivo de recursos financeiros que garantam infraestrutura para a compra de equipamentos, espaços apropriados para o atendimento e acolhimento destes estudantes e a necessidade emergente do investimento maciço na formação de professores universitários para que, de fato, se faça acontecer a aprendizagem num território verdadeiramente inclusivo e diverso.

É urgente que as universidades adotem estratégias que possibilitem que a educação inclusiva permita que os estudantes estejam, se sintam pertencentes a este lugar e que aprendam efetivamente. Dessa forma, consideramos fundamental que as universidades assumam de fato a inclusão e a diversidade, criem ambientes de aprendizagem que possam atender à s variadas necessidades dos seus estudantes promovendo acessibilidade, respeito às características diversas de seus alunos garantindo equidade. Ou seja:

1. Acessibilidade física e digital: infraestrutura no campus que permita acesso para todos. Recursos digitais, tais como: sites, plataformas de aprendizagem online com materiais didático-pedagógicos que atendam às diversas características de seus alunos com suas deficiências;

2. Atendimento especializado: apoio individualizado e especializado aos alunos que possuem deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem com a contribuição de tutores, materiais didático-pedagógico adequados e adaptados com respeito ao tempo dos estudantes na realização de exercícios, textos, exames etc.;

3. Ambiente inclusivo: promoção de um ambiente de respeito às diferenças com ampla valorização delas no sentido da circulação das informações, comunicação, metodologias diferenciadas, etc.;

4. Formação de recursos humanos: promover processos de formação continuada aos professores universitários e funcionários que possam permitir ambientes de aprendizagem visando a cultura inclusiva institucional;

5. Inovação curricular: inovação dos currículos que potencializem opções flexíveis e interdisciplinares com formatos diferentes nos horários de aulas, atividades avaliativas etc, com foco na diversidade cultural, social, social, econômica, étnica e sexual;

6. Recursos tecnológicos: uso de tecnologias assistivas como softwares de leitura de tela, ampliadores de tela, reconhecimento de fala e outros dispositivos eletrônicos que ampliem possibilidades de participação proativa dos estudantes;

7. Saúde Mental: oferecer serviços de apoio psicológico e social aos estudantes;

8. Engajamento e parceria: envolvimento com organizações locais, comunidades que estabeleçam parcerias no acolhimento aos estudantes na vida social e profissional.

Todas as questões acima apontadas estão embasadas na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015). A LBI assegura a inclusão em um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015, p. 32), de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; garante, ainda, o

"acesso à educação superior [...] em igualdade de [...] oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 33).

Em pesquisa realizada por Ferrari e Sekkel (2007) onde investigaram acerca da educação inclusiva no ensino superior foram apontados pelos autores três aspectos nevrálgicos que a universidade que se quer de fato ser inclusiva precisará enfrentar:

1. A política institucional assumida pela universidade acerca dos objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos;
2. A urgente necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva;
3. O desenvolvimento de ações educativas envolvendo toda a comunidade de forma a propiciar a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem;

Sendo assim, consideramos necessária a criação de contextos educacionais que possam:

A. Identificar os recursos, práticas e os conhecimentos preexistentes para apoiar a aprendizagem;

B. Ver as diferenças como oportunidades para aprendizagem;

C. Desenvolver uma linguagem da prática e criar condições que encorajem os professores a assumir riscos;

D. Abraçar o princípio de que na flexibilidade, as diferenças se acomodam melhor e rejeitar os ideais de uma pedagogia que trata de modo igual quem é diferente, pois tal princípio produz fracasso e exclusão.

Considerações finais, ou melhor, preliminares...

Após a breve contextualização sobre educação inclusiva e a universidade nesse contexto, devemos relevar que é possível trilhar caminhos comprometidos com o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos – inclusive daqueles que são público-alvo da educação especial – em qualquer nível de ensino. Para tanto, é primordial que haja uma reorganização dos espaços, revisão dos princípios

institucionais, e, principalmente, investimentos em formação de pessoal.

A Educação Básica, ao longo das últimas décadas, foi se adequando, promovendo mudanças físicas, arquitetônicas, metodológicas, formação de professores e profissionais de apoio, instalando o Atendimento Educacional Especializado para atender à demanda de alunos que chegavam às escolas, respeitando suas características e necessidades. Em nossa compreensão, a universidade tem todas as condições para trilhar os mesmos caminhos e, ainda mais, porque nelas é que acontecem as primeiras formações dos docentes/profissionais que hoje estão na Educação Básica. Se nela – a universidade – é possível estudar, refletir e formar teoricamente os profissionais, por quê não consegue instituir o mesmo em seus espaços?

Tal discussão necessita de mais tempo e espaço, mas humildemente gostaríamos de sugerir que as universidades "olhem" para a forma com a Educação Básica se organizou adotando o modelo de Atendimento Educacional Especializado e destine recursos para as questões de formação continuada, adequação de estruturas físicas/arquitetônicas, se debruce sobre metodologias de ensino, insira recursos de Tecnologia Assistivas, etc.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania e Direitos Humanos. *In*: José Sérgio Carvalho (org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 43-65, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146 que institui a *Lei Brasileira de*

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa como Deficiência). Casa Civil. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

CERVI, Rejane de Medeiros. *Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil*. Curitiba: Ibpex, 2005.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas Públicas de Educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões*: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília/DF: vol. 27, nº 4, 2007, pp. 636-647. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*. Brasília/DF: MEC/SEESP, vol. 1, nº 1, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões*: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil*: História e Políticas Públicas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial. *Revista Educación y Pedagogía*. Universidade de Antioquia. Faculdade de Educação. Colômbia: vol. 22, nº. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: UFSCar, 2012, 183f.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil.* São Paulo: Ática, 1991.

RIZZI, E.; GONZALEZ, M.; XIMENES, S. Direito humano à educação. *Coleção Manual de Direitos Humanos*. 2ª ed. Organização: Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa, novembro de 2011.

ROSALEN, Patrícia C. *Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)*: o cotidiano de uma escola polo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro/SP: Unesp, 2019, 242p.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 1, nº 1, p. 19-23, out. 2005.

9. Caçadores de ideologias: a extrema direita brasileira em sua cruzada contra a modernidade e o desafio para o Estado democrático de direito[1]

https://doi.org/10.36592/9786554601511-09

Fernando Danner[2]

Leno Francisco Danner[3]

Considerações iniciais

Este artigo se insere em um projeto de pesquisa mais amplo, por nossa parte, direcionado à discussão do processo de modernização brasileiro, em especial, nesse caso, a partir da tematização da posição teórico-política da extrema-direita em relação a ele, tal como ela aparece nos documentos escritos publicizados por seus vários arautos, especialmente, para o que nos interessa aqui, Jair Messias Bolsonaro e Olavo de Carvalho. Nesse sentido, tematizaremos aquele que consideramos o mote central dessa mesma extrema-direita no que se refere à sua militância político-institucional e à sua vinculação pública, a saber, o combate às ideologias ou, para utilizar um termo de Flávio Bolsonaro enquanto definindo a atuação de seu pai, Jair Messias Bolsonaro, a guerra ideológica contra a esquerda, a qual, na posição de Olavo de Carvalho, assume como direcionamento a contraposição radical à modernidade iluminista, à ciência em bloco e aos intelectuais públicos.

Para tanto, dividiremos nosso texto em dois capítulos: no primeiro, reconstruiremos essa postura de uma guerra ideológica por parte do nosso ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro, procurando salientar o sentido e as ramificações dela contra a esquerda teórico-política (ideologia dos direitos humanos, ideologia de gênero, negação da tradição judaico-cristã e Estado ateu); no segundo capítulo, procuraremos reconstruir sinteticamente o sentido da ideologia e da guerra ideológica a partir da posição filosófica de Olavo de Carvalho, a qual denominaremos de correlação de dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico como

---

[1] Uma versão inicial deste texto foi publicada em *Perspectivas (UFT)*, v. 8, n. 2, pp. 85-109, 2023.

[2] Universidade Federal de Rondônia. https://orcid.org/0000-0003-2461-4819

[3] Universidade Federal de Rondônia. https://orcid.org/0000-0002-2332-3182

contraposição e autoexclusão entre espírito e matéria e de intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado como método de acesso à Verdade absoluta e de resolução do drama humano ante o universo e a eternidade em termos de acesso direto, imediato e imediado do indivíduo a Deus por meio de introspecção.

Nosso argumento central consiste em que a utilização, por parte da extrema-direita, do conceito de ideologia e sua afirmação da guerra ideológica como a dinâmica estruturante e salvífica da democracia e contra a esquerda teórico-política implicam seja em uma falsificação da modernidade como um todo (correlacionada ao materialismo, ao ceticismo, ao relativismo e à ideologia), seja, então, por consequência, de fomento de uma perspectiva antipolítica, antissistêmica, anti-institucional, anticientífica e anti-universalista que mina a democracia pluralista e universalista constituída como um Estado democrático de direito, ameaçando diretamente e sem nenhum pudor com a regressão antimoderna e antimodernizante, desde a primazia de uma base religioso-biológica essencialista e naturalizada com caráter pré-político, pré-cultural e a-histórico relativamente à antropologia-cultura-normatividade.

1. Caçadores de ideologias: sobre o mote da extrema direita brasileira

Sim, a extrema-direita brasileira consiste em uma perspectiva teórico-política sistematizada e altamente estruturada nessa correlação de produção intelectual e de vinculação político-institucional, com um profundo ativismo sociocultural contra a modernidade – e, nesse sentido, sua hegemonia sociocultural e político-institucional que vivenciamos hoje como regressão antimoderna e antimodernizante não se deve apenas aos *erros da esquerda* ou *à falta de vinculação sociocultural* da ciência e dos intelectuais públicos, mas exatamente a esse ativismo teórico-político *permanente, incisivo e sistemático* que de longa data demarca sua constituição e seu enraizamento em nossa esfera pública, potencializado pelo grande alcance e apelo populares de uma comunicação calcada no fundamentalismo religioso tosco (em que a exegese histórica do credo é apagada completamente e substituída tanto

pela sua interpretação literal simplificada quanto pelo misticismo estrito em torno a ele) e na ênfase pungente e agudizada na violência social mais basilar enquanto o problema social agravado a ser efetivamente resolvido por essa mesma extrema-direita (junto com o ceticismo, o relativismo e a degeneração moral modernos, que fomentam, protegem e potencializam o crime e o criminoso contra o homem de bem), por meio da Bíblia, da bala e do individualismo meritocrático e interiorizado (fé e trabalho, com caráter antipolítico e anti-Estado). Poderíamos, ademais, a esse quadro sociocultural, acrescentar outro dado básico: o *déficit* de alfabetização científica, por assim dizer, do grosso da população, o que facilita essa propagação do fundamentalismo religioso, do populismo e do messianismo políticos e, então, de uma perspectiva de contraposição simplificadora à modernidade, à ciência e à política, concebidas exatamente como antítese de uma moral cristã essencialista e naturalizada que, esta sim, deve estar na base da própria democracia pluralista e universalista constituída como um Estado democrático de direito – aliás, a própria dificuldade em se separar direito, política e moral, no Brasil hodierno e por parte da extrema-direita (mas não restrito a ela, obviamente), inclusive de se sobrepor o direito à política e à moral e de se submeter estas àquele, mostra o solo fértil encontrado e adubado pela extrema-direita em sua corrida tanto na sociedade civil quanto no horizonte do poder institucional.

E, nesse sentido, um grande mote dinamiza a extrema direita brasileira, passando por Jair Messias Bolsonaro e chegando-se a Olavo de Carvalho, que serão os nossos dois grandes exemplares dessa mesma extrema-direita no texto: a caça às ideologias, de modo que eles podem ser definidos – e, na verdade, se definem – como caçadores de ideologias. Com efeito, Jair Messias Bolsonaro, na boca de seu filho, Flávio Bolsonaro, afirma exatamente que tem como seu objetivo de vida, orientador de sua militância político-institucional, esse combate sem tréguas às ideologias, associadas, no caso dele, à esquerda teórico-política (no caso de Olavo de Carvalho, associadas tanto à modernidade quanto aos seus defensores, a ciência indistintamente, os intelectuais públicos e a esquerda, sob a forma de marxismo cultural e, aqui, como materialismo, ceticismo e relativismo). Flávio Bolsonaro diz da postura de seu pai:

> *Bolsonaro sempre alertou: no Brasil, tão ou mais grave que a corrupção, é a questão ideológica*. O dinheiro roubado pode ser recuperado, já a liberdade, não! A esquerda usa os legítimos instrumentos da democracia, como o voto e o funcionamento dos poderes, para corrompê-la e se perpetuar no poder (BOLSONARO, 2017, p. 130-131; os destaques são nossos).

Note-se, como estamos falando, que este é o verdadeiro núcleo orientador da constituição e da contraposição da extrema-direita brasileira à esquerda e, nesse caso, conforme aparece na passagem acima, tem-se exatamente a *correlação de esquerda e ideologia*, muito importante para compreendermos a constituição teórico-política dessa mesma extrema-direita. Nesse diapasão, Jair Messias Bolsonaro é descrito, por seu filho, Flávio Bolsonaro, enquanto estando orientado a uma guerra ideológica sem tréguas para com a esquerda, que é a verdadeira criadora, promotora e defensora de visões falsas, deformadas e degeneradas acerca da realidade, da condição, do comportamento e das relações humanas. A guerra ideológica sem tréguas e a caça permanente, pungente e incansável às ideologias se colocam como a única alternativa possível não só para a constituição e para a vinculação sociopolítica da extrema-direita, senão que também para o próprio salvamento da democracia, assumido por essa mesma extrema-direita de um modo geral e por Jair Messias Bolsonaro em particular. Flávio Bolsonaro continua sua reconstrução do ativismo público-político-institucional de Jair Messias Bolsonaro enquanto caçador de ideologias:

> De fato, a *guerra ideológica que Bolsonaro sempre travou*, praticamente sozinho no campo da política, *não começou ontem*. Muito antes de partir para a política, ele já havia aprendido a importância de estar sempre do lado oposto ao da esquerda (BOLSONARO, 2017, p. 72; os destaques são nossos).

A passagem é rica em significados, embora, no caso de Jair Messias Bolsonaro, eles estejam mais pressupostos ou implícitos que explícitos (Olavo de Carvalho é mais claro neles, como demonstraremos logo adiante). A guerra ideológica não começou ontem porque, na verdade, ela é consequência da própria constituição do processo de modernidade-modernização ocidental. Mas, entenda-

se bem, utilizando-nos do referencial teórico habermasiano, a ideologia é, para a extrema direita brasileira, produzida *pela modernidade cultural* e sob a forma de racionalização das imagens metafísico-teológicas de mundo, o que consolida (a) a desnaturalização, a historicização e a politização da sociedade-cultura-consciência e (b) a pluralização, a diferenciação, a heterogeneidade e a complexidade sociopolíticas, instaurando-se seja o primado da ciência empírico-normativa (nas suas diferenciações internas, obviamente – ciências naturais e ciências humanas e sociais), seja a correlação inextricável de pluralismo-diversidade-alteridade, universalidade dos direitos humanos e Estado democrático de direito, com a separação e a sobreposição do direito em relação à política e à moral (cf.: RAWLS, 2000, § 06, p. 34; HABERMAS, 2012a, p. 383-385; HABERMAS, 2012b, p. 87-202; HABERMAS, 2003a, p. 17-25; HABERMAS, 2003b, p. 22-38; HONNETH, 2003, p. 274-280; FORST, 2010, p. 328-345). O problema não está com a modernização econômica e com o individualismo instrumental, meritocrático e privatista, e sim com a cultura moderna e, ainda, com o Estado burocrático-administrativo. Nesse sentido, o grosso da guerra ideológica travada por Jair Messias Bolsonaro é contra a modernidade cultural, ramificando-se em um contraponto direto ao Estado de bem-estar social.

Na mesma passagem acima, ademais, aparece novamente a correlação de esquerda e ideologia. Além da perspectiva estatista própria à esquerda teórico-política e recusada por Bolsonaro, a intersecção de esquerda e ideologia se dá a partir de três eixos estruturantes. Primeiramente, contra a degeneração dos direitos humanos por parte dessa mesma esquerda, interpretados por ele como deslegitimando e condenando o homem de bem e fomentando, protegendo e influenciando exatamente ao bandido. Para a esquerda, como quer Jair Messias Bolsonaro, os direitos humanos são ideologia no sentido de fomentarem a deturpação da ordem social, invertendo a relação *homem de bem versus criminoso* e, com isso, subvertendo o Estado de direito, colocando-o a serviço do bandido e da criminalidade. Ele diz:

> Mas sua atuação também começa a ficar marcada por posições politicamente incorretas, sempre no exercício de suas atribuições como representante do povo. Como exemplo, seu posicionamento quanto aos "direitos humanos" e a manipulação do significado do

> termo pela esquerda. A percepção da maioria esmagadora da população de que a política de direitos humanos só serve para proteger bandidos não foi, obviamente, invenção de Bolsonaro. Essa máxima foi sendo consolidada com o passar do tempo e pelo fato de que marginais, maiores ou menores de idade, foram sendo exaustivamente defendidos por políticos e "especialistas" na área, enquanto uma palavra sequer era dada aos familiares das vítimas desses bandidos (BOLSONARO, 2017, p. 83-84).

Note-se, na passagem, o jogo com as emoções públicas em torno à violência social brasileira, dentro da qual, obviamente, está colocada a própria criminalidade cometida por sujeitos institucionalizados, mormente, nesse caso, as forças militares: alimentando-se desse déficit de formação científica de nossa população, mais afeita a uma interpretação literal do credo via mediação eclesial que a uma leitura atenta de um manual de direito, e assumindo essa situação de desigualdade social gritante que demarca a constituição da sociedade brasileira, a qual potencializa disparidades sociais e, então, incrementa a emergência da – e mesmo normaliza a – violência cotidiana, do alto da pirâmide social à sua base e desta para aquela, a extrema-direita consegue assumir o núcleo do Estado democrático de direito – isto é, a universalidade incondicional, irrestrita e inviolável dos direitos humanos, única base estruturante do direito democrático – como o verdadeiro problema a gerar a criminalidade desbragada e, assim, a emperrar a efetiva resolução desse desafio.

No mesmo diapasão, daqui emerge essa associação entre direitos humanos, esquerda teórico-política e degeneração de certa normalidade social calcada diretamente no *homem de bem* e sempre contra o *criminoso* que ameaça essa mesma normalidade social. O que Bolsonaro está criticando, no contexto dos direitos humanos e da suposta militância da esquerda em torno a eles (não nos aparece haver correlação necessária e dependência e mutualidade entre direitos humanos e esquerda – o chavismo está aí para nos mostrar que isso não é verdade!) – consiste na deturpação da ética privatista do trabalho, da autoridade e da ordem e o fomento de uma perspectiva supostamente de acusação das estruturas sociais enquanto geradoras da criminalidade, de modo a eliminar a responsabilidade individual dos sujeitos sobre seu próprio destino. Direitos humanos são ideológicos porque, primeiramente, retiram a responsabilidade individual pela própria vida e pelas próprias ações, transplantando-a para a sociedade: do indivíduo como verdadeiro

móbil e princípio de sua própria vida, vai-se para uma pura e simples abstração, *a sociedade*, *as estruturas sociais*, *as instituições*, *o Estado*, *as classes sociais*, *o partido*, *a massa* etc. Direitos humanos são ideológicos porque, em segundo lugar, complexificam e mediatizam uma relação de causa, consequência e medida que é muito simples e que cala fundo na mentalidade social: o que aqui se faz, aqui se paga na mesma proporção – matou, morreu; estuprou, deve ser estuprado ou castrado, olho por olho, dente por dente, sangue por sangue, vida por vida. Direitos humanos como ideologia, portanto, assumem seu sentido nessa deslegitimação de uma regra milenar básica da vida e da sociabilidade humanas, válida ontem tanto quanto hoje: cada indivíduo tem de ser responsabilizado pelas suas próprias ações e, por isso mesmo, tem de pagar com a vida – ou com o mesmo tipo de pena – o crime que cometeu. Sem mediações jurídicas e sem um critério de tratamento "humano" ou "sensibilizado", principalmente quando se leva em conta a barbárie cometida pelo criminoso contra o homem de bem.

Perceba-se, com isso, que não são mais os direitos humanos que assumem uma perspectiva universalista e basilar em torno à sociabilidade democrática e às práticas institucionais dali dinamizadas, mas exatamente essa moral do olho por olho, dente por dente. Na visão de mundo da extrema-direita, as mediações jurídico-institucionais atrapalham e deturpam essa condição básica da vida humana e das relações mútuas, colocando em seu lugar exatamente a enrolação e a protelação da obviedade e da imperiosidade da justiça direta e sem tréguas: criminoso não tem direitos e não tem dignidade, porque, se os tivesse, não seria exatamente criminoso. Todo o direito e todo o valor apenas ao homem de bem. Ora, em uma sociedade que, desde os tempos coloniais, a população está acostumada ao, no dizer de Gilberto Freyre, dualismo e antagonismo entre casa-grande e senzala, entre branco e negro-índio, em uma sociedade na qual a violência sem fim, sem tréguas e direta afeta o dia a dia do homem pobre e trabalhador, e em que o direito é, antes de tudo, visto como uma arma a favor do criminoso de colarinho branco, essa percepção cala fundo e move a onda política a favor dessa mesma extrema-direita – não por acaso, a propaganda em prol dessa moral hamurábica foi a tônica estruturante da vitória eleitoral de Jair Messias Bolsonaro. O homem de bem não é protegido e valorizado pelo direito e, nesse caso, pelos direitos humanos, mas sim o bandido; o homem de

bem só é protegido e valorizado pela moral do olho por olho. Olho por olho é a verdade; direitos humanos representam a ideologia.

Aliada à ideologia dos direitos humanos, aparece a ideologia do marxismo cultural e da propagação da Nova Ordem Mundial (NOM) em torno exatamente a essa agenda correlata (a) de desnaturalização, historicização e politização da sociedade-cultura-consciência e (b) de pluralização, diferenciação, heterogeneidade e complexidade sociopolíticas, próprias à, novamente utilizando um termo de Jürgen Habermas, modernidade cultural. Com efeito, a promoção dos direitos humanos é um passo nesse grande *e global* movimento de ataque a uma noção de civilização ocidental que tem seu núcleo estruturante na imbricação de tradição judaico-cristã e de perspectiva ontoteológica greco-latino-medieval (refletiremos melhor sobre isso no próximo capítulo, com a análise do pensamento de Olavo de Carvalho). No caso de Jair Messias Bolsonaro, como nos conta seu filho, Flávio Bolsonaro, a promoção da *agenda de gênero* representaria o segundo aspecto fundacional da correlação de esquerda e ideologia, e ela vem colocar por terra essa perspectiva essencialista e naturalizada de determinação biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade, que é assumida pelo marxismo cultural como a grande ideologia esquerdista de nosso tempo, herdeira da modernidade-modernização ocidental.

> Claramente, são militantes buscando dar "ares de legitimidade" à agenda de gênero integrante da dogmática gramscista e determinada pela nova ordem mundial (NOM), à revelia do que pensam os pais dos alunos. A empreitada é uma verdadeira violência contra as crianças que não possuem maturidade suficiente para escolhas que digam respeito à sua intimidade sexual ou religiosidade. Aspectos que, aliás, devem ser iniciados no ambiente familiar (BOLSONARO, 2017, p. 146).

Além da deturpação óbvia da educação sexual e de gênero apresentada acima, que não incide sobre criancinhas, mas sobre adolescentes, perceba-se sempre o cunho por assim dizer emotivista do discurso bolsonarista: a modernidade cultural – isto é, a correlação de marxismo cultural e esquerda – tem por objetivo degenerar as criancinhas e destruir seja a organização modelar da família cristã (pai, mãe e filhos), seja a autoridade tradicional dos pais sobre os filhos (patriarcalismo),

de modo que esse mesmo marxismo cultural também tenta negar certa separação básica entre esfera pública e esfera privada, entre instituições e *pater famílias* que é, para a extrema direita, supostamente um dos núcleos estruturantes da tradição judaico-cristã, principalmente nas interpretações neopentecostais e por meio de suas ideias (a) de interiorização pessoal como diálogo direto entre o indivíduo e Deus mediado pelo pastor como forma de acesso à Verdade e de conquista do sentido e (b) de meritocracia pessoal anti-Estado, dependente mais uma vez da graça divina, enquanto forma apolítica e antipolítica de conquista da estabilidade e da mobilidade sociais. Munido da Bíblia e da fé em Deus, o indivíduo só precisa de si mesmo (mas tem de pagar o dízimo e outras penitências), e de ninguém mais; munido da Bíblia e da fé em Deus, o indivíduo pode reproduzir o mundo perfeito aqui e além, sem necessidade da política e do Estado.

Nesse sentido, a extrema-direita reassume, no caso de Jair Messias Bolsonaro, mesmo que de modo simplificado, essa perspectiva de uma determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade: é desde essa base de justificação, é desde essa condição ontológico-antropológica última que a crítica ao marxismo cultural e, nesse caso, à ideologia de gênero – assim como já havia acontecido com a ideologia dos direitos humanos – se processa em cheio: a ideologia de gênero, ao defender a autorreferencialidade da cultura, da linguagem, da sociedade, da intersubjetividade, dando-lhe uma orientação altamente histórico-política e retirando-lhe esse quadro objetivo – e pré-político, pré-cultural, pré-jurídico e a-histórico – oferecido pela religião (escatologia, teodiceia) e pela biologia (correlação inextricável e inviolável de sexo como aparelho biológico e gênero como autocompreensão simbólico-normativa), leva à plasticidade em termos de escolha individual de suas opções normativas em torno ao seu corpo-gênero e, na verdade, desorienta e deseduca as crianças.

> Bolsonaro estava convencido de que era um ataque à família e uma tentativa de erotização precoce das crianças, a partir dos seis anos de idade, em sala de aula. Para que todos pudessem compreender do que se tratava aquele material – que era composto de cartilhas e filmetes que incentivavam crianças a práticas homossexuais e à sexualidade precoce – criou o termo “kit-gay”. Em um dos filmetes, intitulado “Bianca”, era contada a estória de um adolescente, chamado Ricardo, que se apaixonava por um

> colega de escola dentro do banheiro, enquanto estava urinando ao seu lado e olhava o órgão alheio. Foi quando resolveu vencer o bullying e assumir sua homossexualidade. No momento da chamada em sala de aula, quando a professora perguntou por Ricardo, ele anunciou que seu nome, a partir daquele momento, seria Bianca... (BOLSONARO, 2017, p. 147).

Mais uma vez temos, como *modus operandi* da postura de Jair Messias Bolsonaro, um misto entre falsificação teórica e estímulo a um emotivismo simplificador, aliado a bastante desinformação: ideologia de gênero ataca a família e degenera a criança, incentivando-as à homossexualidade e à sexualidade precoce, ao mesmo tempo em que defende exatamente essa plasticidade de escolha sobre sexo-gênero – basta querer mudar e, pronto, já somos outros, de macho passamos para fêmea, de fêmea passamos para macho, ou de um nos tornamos em dois e três e quatro e cinco, indefinidamente e a qualquer momento, como em um *fiat*, embora, óbvio, um *fiat* sem a benção divina. Como se percebe, se a ideologia dos direitos humanos atacava o homem de bem e promovia o criminoso, agora a ideologia de gênero deslegitima a família e promove a degeneração moral da sociedade, começando pelas crianças.

> Sem a menor cerimônia, a ex-ministra "relaxa e goza" quer que crianças – crianças! – reflitam sobre a própria sexualidade, mesmo que isso implique jogá-las contra os próprios pais. Na vida, tudo tem sua hora certa de acontecer e o poder dos pais sobre seus filhos, ao ser precocemente questionado, por influência da escola, tem o claro condão de atacar a célula-mãe da sociedade: a família (BOLSONARO, 2017, p. 149-151).

Ecoa nessas palavras um diagnóstico bastante certeiro de Gilberto Freyre sobre a formação do Brasil, desde seus primórdios coloniais: o seu núcleo estruturante não é o Estado, mas a família; não é o parlamento, mas a casa-grande; não é o liberalismo, mas o catolicismo; não é o direito racionalizado e secularizado, mas o fundamentalismo religioso; não é a iniciativa pública, mas a iniciativa privada (cf.: FREYRE, 2008, p. 91-92). No caso da posição teórico-política bolsonarista, como se pode perceber na passagem acima, a militância em torno aos costumes e contra seja a ideologia dos direitos humanos, seja a ideologia de gênero, assume como base

normativa exatamente a família, a "célula-mãe da sociedade" – note-se, mais uma vez, a perspectiva da determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade. Ora, com essa ênfase na supremacia da família em relação ao Estado, do privatismo em relação ao público (em termos institucionais e de coletividade), vemos aparecer não apenas a primazia absoluta do *pater famílias* em decidir sobre a criação dos filhos, desde uma perspectiva anti-Estado, não-pública e privatista, mas também a constituição de mais um inimigo direto do bolsonarismo, que se soma à esquerda e à academia: a escola de educação básica pública – daí sua ênfase, inclusive, na escola sem partido. A conclusão é bem clara: todas as instituições e sujeitos que assumem a modernidade cultural como base da democracia representam um ataque direto à família, isto é, à determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade. Daqui emerge, assim, os dois grandes móbeis da caçada ideológica promovida por Jair Messias Bolsonaro no espaço público-institucional brasileiro, a saber: a defesa da família desde uma postura anti-Estado e não-pública (no sentido de primazia do particular em relação ao público) e com caráter altamente privatista; e, como fecho de abóboda, uma perspectiva antissistêmica para a qual a derrubada do sistema degenerado desde dentro (politização do direito, colonização administrativo-legislativa, polícia de Estado) e desde fora (massa-milícia digital-social de aclamação com atuações anti-institucionais, antijurídicas e infralegais) é o caminho para a regeneração moral da sociedade brasileira e o passo necessário para a superação das ideologias modernas. Quanto ao primeiro ponto, Flávio Bolsonaro nos diz, acerca da atuação de seu pai:

> É contra toda essa deturpação da Educação, promovida por quem quer desconstruir o conceito de família e atacar todos os valores que levaram à construção sadia de nossa sociedade que Bolsonaro luta. A guerra é a favor da inocência das crianças em sala de aula. É pelo direito dos pais sobre seus filhos, que por eles devem ser educados, e não pelo Estado, nas escolas (BOLSONARO, 2017, p. 155).

A guerra promovida pelo bolsonarismo se dá contra o Estado e a primazia do interesse público em relação ao interesse privado, expressado, no caso da ideologia

de gênero, pela suposta hegemonia da pauta LGBTQIA+ em relação à célula matricial de nossa sociedade, a família, uma pauta supostamente assumida e promovida pela escola "politizada" acima de tudo. Essa pauta ideológica corrompe a saúde moral da sociedade, desvirtua a inocência das crianças e, finalmente, descontrói o conceito de família dinamizado em termos seja de determinação biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade, seja do binarismo de gênero e da heterossexualidade compulsória, seja, finalmente, através da correlação estrita e inultrapassável de sexo como aparelho reprodutor e gênero como autocompreensão normativo-simbólica. Ora, essa cruzada contra o Estado, descobre Jair Messias Bolsonaro, acaba se transformando em uma cruzada contra *todo o sistema* corrompido e corruptor e, assim, o referido líder político se assume exatamente como um líder antissistema, ele que sobreviveu e prosperou *mamando nas tetas do sistema*. De todo modo, esse é o núcleo da luta bolsonarista: de dentro do sistema e contra ele, desestruturando-o internamente; de fora do sistema (massa-milícia digital-social de aclamação), e mais uma vez contra ele, deslegitimando-o e desestabilizando-o gradativamente:

> Desde a primeira vez que foi surpreendido com uma multidão enaltecendo-o no aeroporto de Fortaleza, nascida de forma espontânea nas redes sociais, percebeu que tinha uma missão pela frente. Nunca teve a intenção de representar algo tão grande e importante na vida de milhões de brasileiros: a esperança. Passou a tudo encarar como uma missão de Deus. [...] Em cada recanto do país, lá estavam aqueles que identificaram em Bolsonaro uma liderança, uma força capaz de lutar contra um sistema desgastado, corrompido e que precisa ser passado a limpo por alguém independente, sério e com o coração verde e amarelo (BOLSONARO, 2017, p. 184. Cf., ainda: BOLSONARO, 2017, p. 06, p. 114-116, p. 174).

A luta bolsonarista é, na verdade, uma missão divina: a destruição do sistema desgastado, corrompido e sujo. A missão divina é uma luta política atribuída a Bolsonaro – o espírito orientando e fortalecendo a matéria-carne, a escatologia e a teodiceia se sobrepondo à história e à política, o fundamentalismo arrasando com a ciência e o direito: passar a limpo o sistema, purificar o sistema. Daí que a caçada ideológica promovida por Bolsonaro, tanto na esfera pública quanto em seu trabalho

institucional, tenha como fecho de abóboda – e aqui estaria a explicação para a corrupção e a degeneração sistêmica, as quais são assumidas e promovidas em cheio pela esquerda em termos de marxismo cultural e de Nova Ordem Mundial (o próprio marxismo cultural dinamizado como versão contemporânea do comunismo) – exatamente a defesa da tradição judaico-cristã como base estruturante de nossa sociedade e como o verdadeiro fundamento do Estado democrático de direito, das instituições públicas e da normatividade social. Com efeito, aparece o terceiro aspecto da correlação entre esquerda e ideologia, que é o ataque e a deslegitimação dessa mesma tradição judaico-cristã enquanto estrutura fundacional e dinamizadora da sociedade brasileira:

> Outra "conclusão" foi a de que os símbolos religiosos deveriam ser afastados das escolas. Ou seja, às favas com a tradição judaico-cristã, que alicerçou a civilização ocidental, o importante é termos um Estado ateu (BOLSONARO, 2017, p. 146).

Jair Messias Bolsonaro é contra a modernidade-modernização ocidental, mas é a favor da *civilização ocidental*. E mais: fala em Estado *ateu* como herança dessa modernidade-modernização ocidental em termos de correlação de esquerda e ideologia. A que civilização ocidental está ele se referindo? A que tipo de tradição judaico-cristã está ele fazendo alusão? E em que sentido a modernidade é ideológica e, por isso mesmo, ateia? Essas perguntas não podem ser respondidas pelo próprio Jair Messias Bolsonaro, dada a simplicidade de suas ideias, mas encontram uma resposta contundente em Olavo de Carvalho, seu mentor. É o que desenvolveremos no próximo capítulo.

A modernidade como ideologia: a escatologia cristã e a interpretação olavista da modernidade como fábrica de ideologias

Olavo de Carvalho também é um militante teórico-político em termos de perspectiva antimoderna e antimodernizante. Seu objetivo, como ele nos diz em seus trabalhos, consiste em enfrentar a modernidade-modernização ocidental como um todo em termos de crítica à ciência (concebida como um bloco indistinto), à política,

às instituições públicas (o Estado em particular) e aos intelectuais públicos ("coletivistas"). Em suma, o objetivo de vida de Olavo de Carvalho, assim como o de Jair Messias Bolsonaro reconstruído acima, é a luta contra as ideologias, a caçada ideológica – e Olavo, melhor em termos teóricos que Jair (do mesmo modo como este é melhor em termos políticos do que aquele), é também e por excelência um caçador de ideologias. Definindo sua cruzada teórico-prática antimoderna e antimodernizante no contexto da sociedade e da esfera pública brasileiras, esclarecendo-nos de sua luta contra a modernidade ideológica, ele nos diz:

> Tarefa que é, em essência, a de romper o círculo de limitações e constrangimentos que o discurso ideológico tem imposto às inteligências deste país, a de vincular a nossa cultura às correntes milenares e mais altas da vida espiritual no mundo, a de fazer em suma com que o Brasil, em vez de se olhar somente no espelho estreito da modernidade, imaginando que quatro séculos são a história inteira do mundo, consiga se enxergar na escala do drama humano ante o universo e a eternidade. Tarefa que é, no seu mais elevado e ambicioso intuito, a de remover os obstáculos mentais que hoje impedem que a cultura brasileira receba uma inspiração mais forte do espírito divino e possa florescer como um dom magnífico a toda a humanidade (CARVALHO, 2018a, p. 33).

Trata-se, para Olavo de Carvalho, de romper o círculo ideológico limitador, restrito pela e restringido à modernidade iluminista, de vincular o Brasil às correntes espirituais milenares e mundiais ou universais e, finalmente, de situar-nos efetivamente no drama humano ante o universo e a eternidade. Ora, que drama é esse que está sendo deturpado pelas ideologias modernas e que está travando o Brasil de vincular-se às correntes espirituais milenares e mundiais, aferrando-o à modernidade iluminista? Como se percebe, se a modernidade iluminista é a grande ameaça, para Olavo de Carvalho, uma vez que é ideologia e, na verdade, uma fábrica de ideologias totalitárias, por outro temos esse *drama humano ante o universo e a eternidade* enquanto o grande contraponto normativo desde o qual a modernidade é compreendida, situada e criticada. Então, mais uma vez, qual é o drama humano ante o universo e a eternidade assumido por Olavo de Carvalho? E o que ele pode nos dizer da modernidade iluminista?

A resposta a esta pergunta nos leva diretamente à escatologia judaico-cristã, temperada com elementos da ontoteologia greco-latino-medieval, mas, obviamente, sempre *a la* Olavo de Carvalho, em uma interpretação no mínimo escandalosa de sistemas de saber institucionalizados e objetivos tão estritos, doutrinalmente constituídos e hermeneuticamente dinamizados, para além de qualquer individualismo simplificador e de qualquer espiritualismo privatista, imediato, imediado e direto (adiante explicaremos isso). Com efeito, para ele, todo o drama humano ante o universo e a eternidade, ontem e hoje, pode ser sintetizado na seguinte equação: o combate por parte de cada indivíduo contra Behemot e Leviatã mediado pela graça divina na pessoa de Jesus Cristo. É daqui que a metafísica olavista, que vamos denominar aqui, como já fizemos em outros trabalhos ainda não-publicados, de *dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico como autoexclusão de espírito e matéria*, ganha seu sentido e se propõe tanto a interpretar a história humana como um todo, seu passado, seu presente e seu futuro, quanto, de modo mais específico, a enquadrar a modernidade-modernização ocidental e, como ele já nos disse acima, o drama brasileiro ante o universo e a eternidade e diante dessas tradições espiritualistas milenares e globais. Ora, partindo dessa escatologia judaico-cristã, Olavo de Carvalho assim define esse drama humano ante o universo e a eternidade como conflito entre Behemot e Leviatã no âmbito da individualidade:

> [...] unidade de essência entre o homem e o monstro: Behemot é a um tempo poder macrocósmico e uma força latente na alma humana. Quanto a Leviatã, [...] a força da revolta está na língua, ao passo que o poder de Behemot, como se dia em Jó (40:11), reside no ventre. Maior clareza não poderia haver no contraste de um poder psíquico e de um poder material: Behemot é o peso maciço da necessidade natural, Leviatã é a infranatureza diabólica, invisível sob as águas – o mundo psíquico – que agita com a língua (CARVALHO, 2018a, p. 29).

Note-se, na passagem, os delineamentos básicos da metafísica olavista enquanto explicitando o drama humano ante o universo e a eternidade e em termos dessa influência de Behemot e Leviatã enquanto pesos de chumbo, para usar um termo platônico, que impedem o contato direto, imediado e imediato entre o indivíduo e Deus por meio da interiorização pessoal, privatista, espiritualista e intuicionista.

Toda a dinâmica humana, ontem e hoje, nesse sentido, se dá no conflito entre necessidade natural e psiquê individual, entre matéria e espírito (matéria que está fora e dentro de nós). Primeiramente, dessa metafísica olavista é importante destacar-se sua estrutura: ela é constituída por uma linha vertical que vai do indivíduo a Deus e que vem de Deus para o indivíduo, diretamente e sem mediações, alcançada em termos dessa perspectiva de um intuicionismo personalista, privatista, personalista, espiritualista e interiorizado de que comentamos acima (e do qual falaremos mais logo adiante); e ela é atravessada por uma linha horizontal dinamizada em termos de necessidade natural, ramificada seja nos condicionantes externos à consciência, seja em tensões psíquicas próprias à carne, ao corpo, à materialidade. A linha vertical é a linha do espírito, a linha horizontal é a linha da matéria. Como dissemos, a linha vertical é o caminho do contato direto entre indivíduo e Deus em termos de espiritualidade imediada e imediata; e a linha horizontal impede exatamente esse contato direto entre o indivíduo e Deus, devido ao predomínio da materialidade. Perceba-se, ademais, na passagem, que Behemot e Leviatã são forças cósmicas que perpassam o contexto material exterior ao indivíduo e muito da própria constituição interna desse indivíduo, levando-o a abandonar o espírito e a focar diretamente na sua materialidade. Olavo de Carvalho continua a descrição de seu dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico como contraposição e autoexclusão entre espírito e matéria:

> O sentido que Blake registra nessas figuras não é uma "interpretação", na acepção negativa que Susan Sontag dá a essa palavra: é, como deve ser toda boa leitura de texto sacro, a tradução direta de *um simbolismo universal*. Para Blake, embora Behemot represente o conjunto das forças obedientes a Deus, e Leviatã o espírito de negação e rebelião, ambos são igualmente monstros, forças cósmicas desproporcionalmente superiores ao homem, que movem combate uma à outra no cenário do mundo, mas também dentro da alma humana. Entretanto, *não é ao homem, nem a Behemot, que cabe subjugar o Leviatã. Só o próprio Deus pode fazê-lo*. A iconografia cristã mostra Jesus como o pescador que puxa o Leviatã para fora das águas, prendendo sua língua com um anzol. Quando, porém, o homem se furta ao combate interior, renegando a ajuda do Cristo, então se desencadeia a luta destrutiva entre a natureza e as forças rebeldes antinaturais ou infranaturais. A luta transfere-se da esfera espiritual e interior para o cenário externo da História (CARVALHO, 2018a, p. 29).

Behemot ou necessidade natural ou natureza (biologia) exerce uma pressão enorme na psiquê humana que, como Leviatã, está demarcada profundamente pela carne, pelos sentidos, pelos impulsos orgânicos. Nesse sentido, a necessidade natural, que está fora e dentro da alma humana e que caracteriza de modo fundacional ao mundo material em termos dessa linha metafísica horizontal, acaba subsumindo o indivíduo em uma dinâmica objetiva – materialidade – da qual ele já não pode se libertar por si mesmo ou com a ajuda de instrumentos eles mesmos materiais. É nesse momento que vem em socorro a graça divina na pessoa de Jesus Cristo, a qual, entretanto, não é gratuita: cada indivíduo deve aceitá-la e buscá-la interiormente, a fim de efetivamente ser salvo. Ora, esse ponto é muito importante em Olavo de Carvalho e determina não só sua perspectiva apolítica e, na verdade, antipolítica, como também sua defesa do "indivíduo de carne e osso" contra qualquer perspectiva intersubjetiva, institucional e estrutural que tenha por base "abstrações" (essa definição é dada pelo próprio Olavo de Carvalho) como *a sociedade*, *o Estado*, *a estrutura social*, *a classe* etc. Com efeito, ao seu dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico enquanto contradição e autoexclusão recíprocas entre espírito e matéria vem se juntar, agora, o método olavista de acesso à Verdade absoluta, ao sentido do mundo e do homem e, então, de compreensão e de resolução do *drama humano ante o universo e a eternidade*: somente por meio da interiorização do indivíduo em si mesmo é que ele consegue alcançar a Verdade absoluta e usufruir da graça de Jesus Cristo, vencendo a batalha entre Behemot e Leviatã. Chamemos esse *método olavista* de *intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado* como o único caminho por meio do qual cada indivíduo pode compreender-se, orientar-se e salvar-se das garras de Behemot e dos tentáculos de Leviatã, socorrendo-se, obviamente, na graça divina, sem necessidade de recorrer à história, à política e à ciência materialistas, céticas, relativistas e ideológicas.

Por outro lado, na medida em que o indivíduo nega o âmbito do espírito e abre mão desse processo de interiorização, ele acaba tornando-se completamente dominado por Behemot e Leviatã, arrebentando com essa linha vertical do contato direto, imediato e imediado com Deus, permanecendo refém da materialidade. Ora, a recusa desse intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado enquanto forma para se vencer a materialidade implica em que o indivíduo se enraíze

exatamente nessa mesma materialidade, a qual se manifesta como história e política. Como se percebe, para Olavo de Carvalho, história enquanto condição humana e política enquanto instrumento humano são materialidade pura e simplesmente: dali não vem nenhuma salvação, nenhuma objetividade; dali não se alcança o âmbito do espírito, senão que se o emperra de modo quase que irreversível. A Verdade absoluta, que permite a resolução do conflito entre Behemot e Leviatã, só pode ser alcançada por meio do intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, isto é, em termos de contato direto, imediato e imediado de cada indivíduo, por parte de cada indivíduo, sem necessidade de instituições, processos e estruturas objetivas para tal. Ademais, esse contato é apolítico-despolitizado e, no limite, antipolítico. Por isso, mais uma vez, a história e a política, enquanto parte da linha horizontal da materialidade, são o espaço de Behemot e de Leviatã, isto é, do ilimitado, do irrefreável, do totalizante, do insaciável. E todas as posições teórico-políticas que se fundam na materialidade, ou seja, na autorreferencialidade da história e da política, tendem exatamente ao ilimitado, ao irrefreável, ao totalitário, ao insaciável. Olavo de Carvalho nos diz:

> É assim que a gravura de Blake, inspirada na narrativa bíblica, nos sugere com a força sintética de seu simbolismo uma interpretação metafísica quanto à origem das guerras, revoluções e catástrofes: elas refletem a demissão do homem ante o chamamento da vida interior. Furtando-se ao combate espiritual que o amedronta, mas que poderia vencer com a ajuda de Jesus Cristo, o homem se entrega a perigos de ordem material no cenário sangrento da História. Ao fazê-lo, move-se da esfera da providência e da Graça para o âmbito da fatalidade e do destino, onde o apelo à ajuda divina já não pode surtir efeito, por ali já não se enfrentam a verdade e o erro, o certo e o errado, mas apenas as forças cegas da necessidade implacável e da rebelião impotente (CARVALHO, 2018a, p. 29).

Como se percebe, Olavo de Carvalho julga explicar seja o drama humano ante o universo e a eternidade, seja, no caso da passagem acima, todas as guerras, revoluções e catástrofes humanas na história e por meio da política a partir da primazia da materialidade sobre a espiritualidade, vale dizer, em termos de sobreposição da linha horizontal da necessidade natural dinamizada como

materialidade e ramificada em história, política e, inclusive, ciência em relação à linha vertical do contato direto, imediato e imediado entre o indivíduo e Deus por meio do intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado. A violência humana, toda ela, se deve à recusa, por parte de cada indivíduo, à sua vida espiritual, à introspecção de sua própria alma em termos dessa interiorização espiritualista e intuitiva. Abdicando do combate espiritual por desinformação ou fugindo dele por medo, o indivíduo cai fora dessa linha vertical em que ele efetivamente teria um parâmetro objetivo orientador e poderia contar, em última instância, com a graça divina para encontrar sentido na vida e vencer às tentações de Behemot e de Leviatã. Abdicando do espírito, só resta ao indivíduo o horizonte da materialidade, isto é, a prisão da necessidade histórica (não é claro o sentido dado a esse termo por Olavo de Carvalho) e o instrumento cego da política, os quais, por não terem nenhuma base objetiva fixa em termos essencialistas e naturalizados, se tornam o espaço do ceticismo, do relativismo e, assim, das ideologias totalitárias, sem qualquer reflexividade, sem qualquer medida, sem qualquer moderação.

Dessa interpretação curiosíssima – e certamente insustentável – da tradição judaico-cristã e da ontoteologia greco-latino-medieval, surgem quatro consequências ético-político-cognitivas fundacionais que demarcarão toda a militância antimoderna e antimodernizante de Olavo de Carvalho. Primeiramente, a correlação de modernidade, materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia. Com efeito, a modernidade, na medida em que recusa a linha vertical do contato direto entre o indivíduo e Deus por meio do intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, acaba assumindo a materialidade como seu horizonte primeiro e último de ação. É nesse sentido que ela se torna uma fábrica de ideologias, porque já não possui nenhum critério ou conteúdo objetivo desde o qual a produção cognitivo-política pode ser dinamizada. Recusando a determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade, só resta à modernidade o jogo incessante do perspectivismo semântico, que simplesmente gera jogos de palavras vazios dinamizados publicamente enquanto exatamente ideologias. Por isso mesmo, a consequência do materialismo moderno é a violência causada por ideologias totalitárias.

> [...] a logomaquia universal que, se não produziu desde a Revolução Francesa nenhum resultado intelectualmente valioso, ao menos elevou de certo modo a um plano superior de existência uns 200 milhões de seres humanos, alçando-os deste baixo mundo para o assento etéreo, já que esse é mais ou menos o número de vítimas das guerras ideológicas dos dois últimos séculos (CARVALHO, 2018a, p. 42).

Perceba-se que Olavo de Carvalho utiliza o termo *logomaquia* para definir o materialismo moderno e sua consequência, o perspectivismo simbólico-semântico. Por perspectivismo simbólico-semântico, estamos querendo significar a ideia de que tudo é interpretação localizada e condicionada contextualmente, impossível de ser ajuizada por um critério metanormativo objetivo, imparcial, impessoal e neutro comum, de modo que o tipo de justificação epistêmico-política moderna se dá sobre conjuntos de palavras, que geram mais conjuntos de palavras, que geram mais conjuntos de palavras e assim indefinidamente. Nunca é uma discussão sobre verdade, porque já não há mais uma base pré-política, pré-cultural e a-histórica com caráter essencialista e naturalizado capaz de sustentar essa mesma verdade. Por isso mesmo, a modernidade é demarcada pela discussão de ideologias sobre ideologias e, em última instância, pelo conflito sectário e totalitário entre elas. A consequência, como vimos acima, é avassaladora: a morte em nome das revoluções e por meio destas. Ora, dessa restrição materialista da modernidade e, portanto, de seu caráter profundamente ideológico, aparece a segunda consequência ético-político-cognitiva fundacional da metafísica olavista em sua crítica à modernidade, a qual consiste na acusação da degeneração científica da modernidade em ceticismo, relativismo e, assim, em manipulação da consciência por parte dos intelectuais públicos, os quais se tornam promotores por excelência de ideologias:

> Uma dessas semelhanças, a mais significativa, é a negação do conhecimento objetivo e a consequente redução da atividade intelectual à propaganda e à manipulação das consciências. Tanto Gramsci quanto Rorty negam que o conhecimento humano possa descrever o real, e declaram que a única finalidade dos nossos esforços culturais e científicos é expressar desejos coletivos. Para um e para outro, não há conceitos universais, nem juízos universais válidos, mas pode-se "criar" universais pela propaganda, fazendo todas as pessoas compartilharem das mesmas crenças, ou melhor, das mesmas ilusões. A função da intelectualidade é, portanto, gerar essas ilusões e,

> como diz Rorty, "inculcá-las gradualmente" na cabeça do povo. Eles divergem somente quanto à identidade do intelectual: para Rorty, ele se constitui na comunidade acadêmica; para Gramsci, é o Partido ou o "intelectual coletivo" (CARVALHO, 2018a, p. 67. Sobre isso, cf.: RORTY, 1994, p. 351-386; HABERMAS, 1990, p. 11-104; HABERMAS, 2002a, p. 438-483; HABERMAS, 2002b, p. 07-53).

Para além da grande falsificação de Antônio Gramsci e de Richard Rorty, é importante salientar essa afirmação, por parte de Olavo de Carvalho, de que a modernidade materialista é incapaz de produzir conhecimento objetivo, exatamente porque recusa uma base essencialista a-histórica, pré-política e pré-cultural enquanto substrato biológico-religioso da antropologia-cultura-normatividade. Por recusar esses fundamentos essencialistas e naturalizados anteriores à materialidade, ela não só não consegue mais produzir conhecimento objetivo, como também perde seja a capacidade de uma discussão e de uma fundamentação racionais do conhecimento, seja, por consequência, a correção moral em termos de sua vinculação público-política. Por isso mesmo, como pudemos perceber na passagem acima, teóricos como Richard Rorty e Antônio Gramsci não só negam que seja possível justificar conhecimento objetivo, na medida em que recusam essa base biológico-religiosa pré-política, pré-cultural e a-histórica, senão que também corrompem-se ao ponto de defender que a objetividade e a correção são, na verdade, aquilo que os intelectuais dizem que elas são, isto é, ilusões consolidadas intersubjetivamente por meio da manipulação pela propaganda. Note-se, ademais, na passagem acima, que essa manipulação e essa inculcação pela propaganda de ilusões socialmente úteis tem como meta a massificação de todos os indivíduos, anulando suas singularidades (que somente estariam a salvo em termos da linha vertical do contato direto, imediado e imediato entre o indivíduo e Deus mediante o intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado). É daqui que devém a terceira consequência ético-político-cognitiva fundacional da metafísica olavista em sua crítica à modernidade, a saber, sua (de Olavo) perspectiva antipolítica e antissistêmica. Ele diz:

> Se levada mais a fundo, essa "revolução cultural" acabará por perverter todo o senso moral da população, instaurando a crença de que o dever de ser bom e justo incumbe

> *primeira e essencialmente à sociedade, e só secundariamente aos indivíduos*. Muitos intelectuais brasileiros tomam como um dogma infalível esse preceito monstruoso, que resulta em abolir todos os deveres da consciência moral individual até o dia em que seja finalmente instaurada sobre a Terra a "sociedade justa" – um ideal que, se não fosse utópico e fantasista em si, seria ao menos inviabilizado pela prática do mesmo preceito, tornando os homens cada vez mais injustos e maus quanto mais apostassem na futura sociedade justa e boa (CARVALHO, 2018a, p. 114-115; os destaques são de Olavo. Cf., ainda: CARVALHO, 2018b, p. 204-208).

Note-se que a característica mais gritante da modernidade, da ciência e dos intelectuais públicos, na medida em que estão demarcados pela conjunção de materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia, na medida, ademais, em que estão subsumidos à autorreferencialidade da história e à centralidade do instrumento político macroestrutural, consiste exatamente na afirmação da primazia da socialização sobre a subjetivação, das instituições, da massa social, da estrutura social, da classe social, do partido político em relação ao indivíduo de carne e osso – por isso, aliás, que a modernidade é ideológica, porque não só nega o mundo espiritual e a base religioso-biológica pré-política, pré-cultural e a-histórica, mas também afirma a primazia dos processos macroestruturais e das instituições intersubjetivas em relação à ação individual, em geral massificando e anulando os indivíduos. Com isso, a modernidade acaba com a responsabilidade individual, já que concebe o indivíduo como um produto estrito da sociedade. Daqui, inclusive, emergem a degeneração dos direitos humanos e a condenação do homem de bem (assim como das próprias forças de segurança), uma vez que o bandido passaria a ser afirmado como vítima da sociedade e esta sendo considerada como a verdadeira causa das patologias psicossociais. Nesse sentido, chegamos à quarta consequência ético-político-cognitiva fundacional da metafísica olavista em sua crítica à modernidade, a qual se ramifica em dois princípios básicos: de um lado, a ênfase mais uma vez no intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado como forma de acesso à verdade, com a recusa da ciência e dos intelectuais como centro, instituição e sujeito de mediação relativamente à objetividade epistemológico-moral; de outro, a ênfase na meritocracia econômica e

em uma postura anti-Estado com caráter apolítico e antipolítico. Quanto à primeira parte desta quarta consequência, Olavo diz:

> O desejo de segurança é um impulso normal do ser humano. Foi ele que impeliu os primeiros filósofos a buscarem uma verdade para além das flutuações de opinião. Mas esse desejo toma, entre os intelectuais brasileiros, um sentido caricatural e perverso. Em vez de buscar segurança em uma intuição direta e pessoal, imaginam poder encontrá-la na adesão coletiva e epidêmica às tendências de prestígio mais recente no que chamam "os grandes centros produtores de cultura" – expressão que já revela toda uma concepção coisista e mercadológica do que seja cultura. Temerosos demais para tentar atinar por si com o certo e o errado, encontram alívio e proteção no sentimento de estar em dia com a opinião mundial, ou com o que tal lhes parece (CARVALHO, 2018a, p. 40. Cf., ainda: CARVALHO, 2018b, p. 59-65).

Por outras palavras, não é em termos teórico-paradigmático-institucionais que se constrói, se justifica e se implanta a objetividade epistemológico-moral; não é através da mediação científica que se alcança o conhecimento objetivo, mas exatamente em termos do intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado como contato direto, imediato e imediado do indivíduo para com Deus, ademais do protagonismo da graça divina na pessoa de Jesus Cristo! Quanto à segunda parte desta quarta consequência, Olavo de Carvalho afirma:

> Essas ideias são manifestamente atraentes, sobretudo para mim, que jamais acreditei que homem algum tivesse nada a esperar de governos. Reivindicar do governo, mesmo aquilo que é teoricamente justo, resulta sempre, na prática, em rebaixamento moral: um homem que entre por esse caminho acaba por não enxergar outra forma de ação que não seja a reclamação. Por trás da vociferação raivosa, não haverá dentro dele senão a passividade atônita de um bebê que chora e que nada pode fazer por si mesmo. Um governo que se mete em tudo obriga as pessoas a tudo reivindicarem dele: avilta o povo ao atender as suas demandas, premiando a indisciplina e o protesto, e também, ao não atendê-las, semeando a desesperança e o cinismo (CARVALHO, 2018a, p. 125).

A ação política é rebaixamento moral do indivíduo perante o Estado, mesmo se este indivíduo estiver certo. Se a reivindicação política buscada é atendida, ela deseduca o indivíduo, fazendo-o perceber que, por meio da revolta, da rebeldia e da

reclamação, ele pode conquistar das instituições benesses que poderia ter por sua própria iniciativa, abrindo mão desta; se sua reivindicação é negada, então ele se torna ressentido, apático e desesperançado. Se dá certa a reivindicação, o indivíduo se torna um bebê chorão indisciplinado; se ela dá errado, também se torna um bebê chorão, mas agora apático. Por isso mesmo, não é a política e nem as instituições as responsáveis pela resolução dos problemas dos indivíduos, mas esses mesmos indivíduos, por meio de sua ação. Se no primeiro caso a ciência é desnecessária (e, na verdade, ideologia do conhecimento objetivo), neste segundo a política é deseducadora (e, mais uma vez, ideologia do coletivismo, do estatismo, da justiça social).

Considerações finais

De todos os pontos que estas posições aberrantes nos apresentam, gostaríamos de salientar novamente a questão da ideologia, primeiramente ressaltando o quanto é curiosa a apropriação desse termo como base do jargão cognitivo-político utilizado pela extrema-direita – essa mesma ideologia que é conceito basilar das ciências sociais (não só do marxismo, diga-se de passagem). De fato, a intensidade com que esse termo é utilizado por Jair Messias Bolsonaro e por Olavo de Carvalho é maior que o próprio uso dos termos Deus, Bíblia, tradição judaico-cristã etc. Obviamente, isso mostra o quanto estão empenhados na caça de ideologias, caçadores implacáveis e incansáveis que são. Note-se, em relação a isso, que temos, com a extrema-direita brasileira, uma terceira conotação do termo, alternativa à posição marxista (ideologia enquanto bloco histórico-normativo calcado em uma base econômica específica) e à posição, por exemplo, de Destutt de Tracy e de Karl Manheim (ideias de época e de grupo, de modo simplificado).

Para a extrema-direita brasileira, ideologia indica o seguinte conjunto sistemático de atitudes, procedimentos e valores: (a) a primazia da materialidade sobre a espiritualidade, o que também significa a centralidade da ciência (indistintamente concebida por Olavo de Carvalho) em relação à Revelação; (b) a utilização epistemológica das instituições públicas, dos sistemas de signos, das estruturas sociais e dos macrossujeitos políticos como chave analítica para a

interpretação dos processos de socialização e de subjetivação, negando o indivíduo em seu protagonismo, substituído por abstrações totalizantes como a sociedade, a massa, o partido etc.; (c) a utilização do método de prova empírica e de discussão e validação acadêmica dos conceitos, das práticas e dos valores, em detrimento exatamente do intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado enquanto método por excelência para o acesso à Verdade absoluta por parte do indivíduo através de seu contato direto, imediato e imediado para com Deus; e (d) a afirmação da autorreferencialidade da história como horizonte da condição e da ação humanas e da centralidade da política como instrumento de autoconstrução humana ao longo do tempo, inclusive a utilização das instituições como estruturas objetivas-intersubjetivas de enquadramento, gerenciamento e planejamento das dinâmicas sociais, negando-se, mais uma vez, a espiritualidade e a meritocracia como antipolítica.

Ora, daqui emergem as linhas mestras da atuação da extrema-direita brasileira em termos de crítica à modernidade: a atitude anticientífica e negacionista, uma vez que, como vimos, ciência é retórica, ideologia e manipulação de massa, dada sua base materialista, cética e relativista; a atitude antipolítica, na medida em que a política e ação intersubjetiva são negadas enquanto espaço e instrumento de construção de novas condições sociais; a atitude antissistêmica, uma vez que considera as instituições e as estruturas sociais como massificadoras e totalizantes dos indivíduos de carne e osso, únicas realidades efetivamente existentes, ao passo que o sistema seria uma mera abstração vazia sustentada por ideologias e tendo por consequência processos totalitários; e, finalmente, a submissão da democracia pluralista e universalista constituída como um Estado democrático de direito a uma ordem pré-política, pré-cultural e a-histórica fundamentalista demarcada pela determinação biológico-religiosa direta da antropologia-cultura-normatividade, com o consequente travamento das instituições públicas em relação à realização de processos de reconhecimento, inclusão, integração e participação sociopolíticos ampliados, que corrigem os efeitos do racismo biológico, do fundamentalismo religioso, do etnocentrismo cultural e do instrumentalismo econômico. Como se percebe pelas posições acima, são argumentos toscos e simplificadores, esses da extrema-direita, mas, direcionados ao público certo e na forma de manipulação

propagandística aguda e pungente, funcionam muito bem, promovendo a regressão na qual estamos hoje mergulhados e da qual não temos tanta certeza de como e de quando sairemos.

Referências bibliográficas

BOLSONARO, Flávio. *Jair Messias Bolsonaro*: mito ou realidade? Rio de Janeiro: Tiziano Editorial, 2017.

CARVALHO, Olavo. *O imbecil coletivo*. Rio de Janeiro: Record, 2018a.

CARVALHO, Olavo. *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*. Rio de Janeiro: Record, 2018b.

FORST, Rainer. *Contextos da justiça*: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo. São Paulo: Boitempo, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo* (Vol. I): racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo* (Vol. II): sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia*: entre facticidade e validade (Vol. I). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia*: entre facticidade e validade (Vol. II). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002b.

Habermas, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*: ensaios filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

10. O direito à Educação das juventudes brasileiras: entre contradições, negações e omissões

https://doi.org/10.36592/9786554601511-10

Caroline Rocha Campagni[1]
Débora Cristina Fonseca[2]

Introdução

Em cada tempo histórico nos deparamos com situações de guerras e consequente genocídio das populações por parte de governantes, contexto em que as sociedades questionam a civilidade humana. De senso comum, geralmente se atribui e argumenta-se que os processos desumanos decorrem da ausência de educação. Será então a educação a chave para a paz? Sabemos que não é simples essa resposta e muito menos uma equação direta. É preciso problematizar o que se entende por educação e por paz, analisando os atravessamentos sociais, políticos, econômicos e de poder, principalmente quando a racionalidade civilizatória justifica a guerra.

Partindo de uma das maiores contradições vivenciada em nosso tempo histórico, a da escolarização *versus* educação, esse texto busca discutir a efetividade na garantia do direito à educação para as juventudes brasileiras. A fim de problematizar essa questão trazemos para este texto o documentário *Escolarizando o mundo - o último fardo do homem branco* (2011), uma produção que se passa em Ladack, área rural na Índia onde foi implantado o modelo de educação ocidental em nome do desenvolvimento econômico, em um processo de *homogeinização* da educação, de implantação de padrões educacionais globalizados e a busca por trabalhos "melhores" (desqualificando o trabalho que acontecia ali). Para alcançar esse objetivo foi levado para Ladack um modelo de educação eurocentrada e

[1] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP/ Rio Claro-SP. https://orcid.org/0000-0002-0991-6520
[2] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP/ Rio Claro-SP. https://orcid.org/0000-0001-8427-5973

pautada nos valores liberais, pressupondo uma incivilidade dos(as) educandos(as), e que consequentemente a saída dessa condição seria pautada em um modelo de educação modelador dos sujeitos.

Infelizmente a realidade brasileira não está distante de Ladack, o Brasil um país colonizado por europeus e com uma vastidão de culturas, povos, etnias e raças, também recebe uma educação nos moldes liberais eurocentrados, que hierarquizam conhecimentos, atuam de maneira civilizatória e levam a processos de desaculturação e é nessa lógica que surgem as escolas e o processo de escolarização.

A instituição escola e seu fazer educação nos moldes ocidentais, são parte fundamental do capitalismo, uma vez que ela atua como ferramenta de capacitar sujeitos (e não formar criticamente indivíduos) para a manutenção do funcionamento do sistema, mantendo-nas presas na estrutura de poder. Sem rupturas com o sistema capitalista e com as relações sociais atingidas por ele é ilusão pensar em mudanças educacionais profundas. A educação pode ter um importante papel na transformação social, porém, para tanto é preciso que ela esteja "para além do capital", uma educação contra hegemônica e emancipadora (MÉSZÁROS, 2005).

Ainda que saibamos que a lógica presente nos documentos que tratam do direito humano à educação seja a ocidental e pró-mercado, é preciso analisar criticamente as potencialidades da educação como formação humana, desenvolvimento do pensamento e de suas funções psicológicas, questionando como crianças e jovens são (in)traduzidos nas práticas educativas nas diferentes culturas e sociedades. Então pensemos sobre a educação como um direito humano em suas contradições e que, ainda assim, guarda a potência para o desenvolvimento das múltiplas manifestações humanas coletivas, constituindo sujeitos que questionem as guerras e a própria educação.

Partindo desse princípio, consideramos que a formação humana passa pela apropriação das produções humanas históricas letradas e consequentemente pela instituição chamada escola, reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme consta em seu artigo 26º,

> *Toda a pessoa tem direito à educação*. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; *o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade*, em função do seu mérito (DUDH, 1948, Art. 26 - grifos nossos).

Sendo assim, a educação está dada nos Direitos Humanos enquanto direito subjetivo, ao qual todo cidadão deve ter acesso a ela de forma pública, gratuita e universal (TOSI, 2005).

Ainda que questionemos essa forma de educação escolarizada, a partir daqui dialogaremos sobre a efetividade na garantia desse direito no Brasil, primeiramente referente à Educação Básica e após, na Educação Superior. Construiremos a análise a partir de quatro fundamentos jurídicos: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude de 1990, somados a dados estatísticos referentes à questão educacional no país.

Também é necessário apontar que a instituição escolar tem servido ao modelo vigente, o qual questionamos. Ao mesmo tempo, pensamos que a educação escolarizada tem como papel fundamental ser mediadora entre a esfera da vida cotidiana e a esfera da vida não cotidiana da prática social do indivíduo (DUARTE, 2007). Além disso, a educação não é objeto exclusivo da escola, já que as comunidades são espaços de produção de saber, constituindo-se como espaços educativos, cuja mediação ocorre pelos diferentes sujeitos envolvidos neles.

A partir do disposto pela Constituição simbolicamente nomeada como Cidadã (BRASIL, 1988), no artigo 227, temos que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, *à educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art 227º, grifo nosso).

E que em consonância com este artigo, o ECA também assegura que

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, *à educação*, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, Art 4º, grifo nosso).

E ainda mais especificamente no âmbito da educação, o Estatuto da Juventude (2013) regulamenta que

> O jovem tem *direito à educação de qualidade*, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada (BRASIL, 2013, Art 7º, grifo nosso).

Complementarmente, o ECA aborda que

> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* [...] (BRASIL, 1990, Art. 53º, grifo nosso).

Sendo isto já previsto anteriormente na LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), onde consta que

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, Art 3º, grifo nosso).

Na mesma perspectiva, o Estatuto da Juventude ordena que

> As escolas e *as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes* (BRASIL, 2013, Art 13º - grifo nosso).

Antes de discutirmos esses ordenamentos, cabe lembrar que na positividade do direito, a figura que emerge é a de cidadão e não de sujeito, pressupondo a ideia de direitos amarrados à um modo de ser sujeito, de enquadramento à ordem social vigente, que carrega a responsabilização como condição para seu reconhecimento como humano, como civilizado.

Sabido disso, apesar de regulamentado em leis e estatutos, é preciso confrontá-los com a realidade brasileira e verificar a atual situação educacional e se de fato o direito à educação vem sendo garantido, ou se o proposto nos documentos ocupa apenas o campo das ideias. Discorreremos essa análise considerando as juventudes brasileiras e seu retrato nos dados oficiais e nas políticas públicas.

Juventudes e Educação

O modo como definimos a juventude passa por diferentes concepções, campos teóricos e de disputas sobre essa categoria inventada na modernidade. Cabe lembrar, conforme aponta Áries (2006) que a separação da infância do mundo adulto ganha evidência a partir do séc XVIII, atravessada pelas questões morais religiosas e principalmente pela ciência positivista, que passa a estudar, este recorte no tempo humano, como estratégia de previsão e controle de comportamentos.

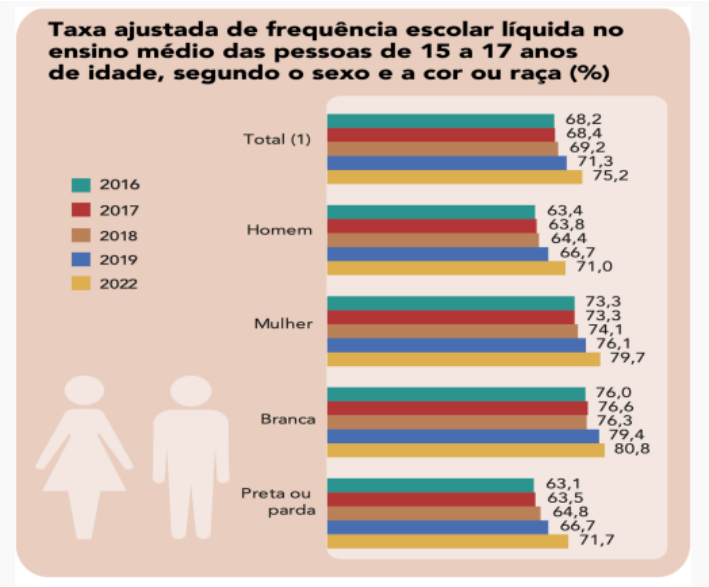
Neste contexto, é preciso que compreendamos o que é a/as juventude(s), como público-alvo da educação básica (do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, assim como os que em grande maioria acessam as Universidades). Dayrell (2002) aponta não ser possível definir um único conceito para esse momento destacado no modo de organização humana, pois são plurais. Segundo o autor, a juventude não está restrita a uma faixa etária, mas sim ao

> modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também a sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais: classe, gênero, etnia (DAYRELL, 2007, p.4).

Sendo assim, ao analisar os modos de inserção nas políticas públicas e principalmente na escola, é preciso considerar essa diversidade de sujeitos, marcados por modos de apropriação da generacidade humana, de modos de se compreender e compreender o outro construídos em suas vivências concretas, que vão, aos poucos, sendo modulados na educação social burguesa, ainda que vivam em comunidades fora do universo urbano, como demonstrado no documentário *Escolarizando o mundo.* É neste modelo que as políticas públicas são construídas e tomam como base, índices, números que dizem muito pouco sobre os jovens reais, principalmente sobre aqueles pobres e periféricos enquadrados em números que os homogeneizam (DUARTE, 2007).

Vemos assim que, na tentativa de visibilizar parte desses grupos, os índices educacionais mais atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023) referentes à permanência e evasão escolar emergem diferentes juventudes, com diferentes contextos que apresentam diferentes dados a depender do grupo sócio-cultural-econômico e gênero ao qual pertencem. Temos então no Brasil 52 milhões de pessoas de 14 a 29 anos, idade que compreende a faixa etária considerada “jovem” pela OMS, desse total aproximadamente 18%, ou 9,5 milhões, dos jovens não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola ou por nunca terem frequentado este espaço (IBGE, 2023).

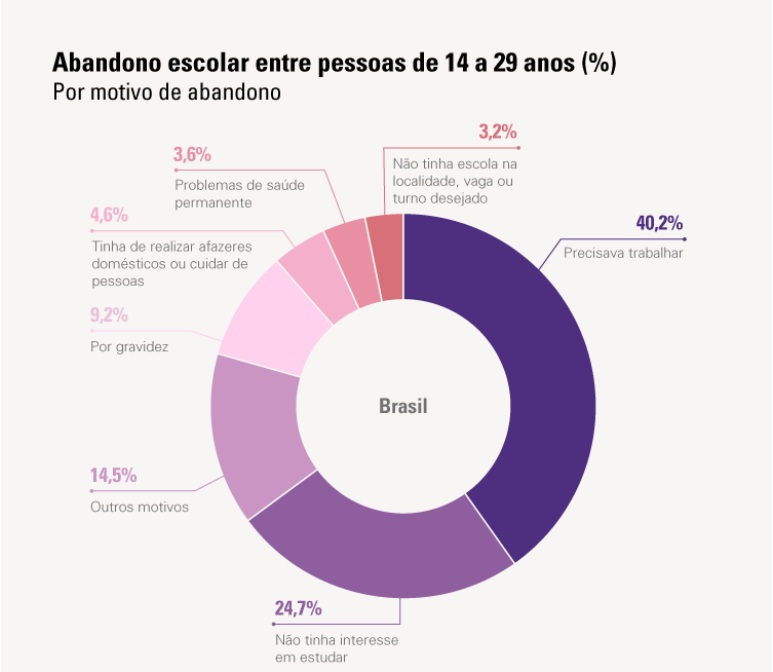
Figura 1- Taxa de frequência escolar de jovens de 15 a 17 anos



Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2023

Na figura 1 observamos que os dados do IBGE (2023) corroboram com as estatísticas acima e permitem observar a realidade de diferentes grupos sociais, reafirmando que homens evadem predominantemente quando comparados a mulheres, e negros evadem com mais frequência em relação a brancos.

Figura 2 - Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos



Fonte: IBGE/2023

Ainda no contexto do grupo de evadidos, conforme apresentado na figura 2, quando questionados sobre fatores que conduziram ao abandono escolar, 40% dos jovens responderam que tal fato havia se dado em decorrência da necessidade de trabalho. Com isso, podemos pensar em uma máxima instalada em nossa sociedade: o jovem pobre já tem seu destino traçado e cobrado socialmente: entrar cedo no mercado de trabalho (SILVA & LOPES, 2009). É perceptível que governos e gestores permanecem em silêncio no que tange a ausência de infraestrutura escolar de uma escola que não foi feita para atender a classe trabalhadora com qualidade e equidade.

O mesmo gráfico também nos mostra que a segunda maior causa de evasão é o desinteresse pelos estudos, e diante desse dado destacamos um trecho do livro *"Ensinando a transgredir"* de Bell Hoocks (2017) no qual a escritora relata sua história sobre quando estudava em uma escola para negros durante o período das leis segregacionista, apesar do contexto nebuloso, a educação que ela recebia ali fazia sentido, uma vez que era uma educação afetiva, de pessoas pretas para pessoas pretas e que consequentemente prezava pela cultura preta. Porém, com o "fim" do período segregacionista, negros e brancos passaram a frequentar as mesmas escolas e a receber uma educação monocultural que prezava a cultura branca. Nesse momento, a educação perdeu o sentido para Hooks, pois não a afetava e não se aplicava à diversidade de indivíduos que ocupavam aquelas escolas (HOOKS, 2017).

Situações semelhantes à relatada vemos nas instituições escolares brasileiras, principalmente públicas, onde as multiculturalidades, por diversas vezes, são apagadas e/ou desconsideradas, havendo o predomínio de uma educação monocultural, neoliberal, capitalista, que hierarquiza conhecimentos de grupos dominantes, e esse modelo se aplica a todos os sujeitos, reverberando no consequente desinteresse e nos altos índices de evasão nas escolas de educação básica (CAMPAGNI, 2022).

A educação das massas ainda é secundarizada pelos governos, e no caso específico das escolas públicas é nítido que muitas vezes se eximem de seu papel social (GAWRYSZEWSKI, 2015). Pensemos então, se o processo de humanização que toma a educação como promessa de civilidade não se faz inteiramente para parte da juventude, as políticas impostas têm como objetivo a formação de um ser socialmente menor, um assujeitado ao modelo imposto, ao mesmo tempo, sem

apropriação de todas as ferramentas que esse modelo pode dispor para que ascendam socialmente ou mesmo, utilizem como referência em sua inserção no mundo letrado.

Questionamos assim se os processos de evasão não se constituem como ferramenta fundamental de enquadramento social, portanto, uma estratégia neoliberal de forjar subjetividades juvenis que interessam ao sistema capitalista, qual seja, a criação de sujeitos "sub-humanos" convivendo e mantendo a lógica social. Pensemos sobre algumas formas de violação do direito humano de formação crítica e emancipatória, que os culpabiliza na ordem individual, sendo também assumida por eles, como consequência dessa "semiformação" humana e conceitual.

Para as juventudes trabalhadoras o que corriqueiramente sobra está longe de ser uma educação que promova conhecimento científico, tecnológico, artístico, sócio-histórico e cultural, mas sim a pretensão de preparar força de trabalho de juventudes, supostamente, 'incluídas' numa escola. Para aqueles que evadem, frequentemente para adentrar o mercado de trabalho lícito ou ilícito, e que em sua maioria, ocuparão os serviços braçais e mais degradantes, adquirirem em sua curta trajetória escolar as destrezas laborais e a socialização esperada da classe trabalhadora, "aceitando aquilo que o destino e a fortuna – lembrando Maquiavel – tenham lhe reservado" (GAWRYSZEWSKI, 2015 p.402-403).

Esse estigma lançado sob o jovem periférico é preocupante, pois interfere na elaboração de políticas e a consequente não garantia de seus direitos (SILVA & LOPES, 2009). Antes da chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente, que ainda é bastante recente, com pouco mais de 30 anos, as infâncias e juventudes eram frequentemente pensadas em uma ótica "menorista", na qual o jovem periférico só era lembrado quando "atrapalhava" a ordem (SILVA & LOPES, 2009). Passados alguns anos, hoje, é perceptível um novo olhar sobre as infâncias, porém, no Brasil as juventudes ainda permanecem sob uma visão adultocêntrica (SILVA & LOPES, 2009), sobretudo as juventudes pobres e pretas.

As atuais políticas para educação, apesar de ser um direito garantido em lei, temos um sistema educacional e a instituição escola pública projetadas para atender os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros; mas de maneira que esses grupos sejam "pensados e alocados como inferiores no poder-saber" (ARROYO, 2015,

p. 17). Essa estratificação social e racial, perpetuada pela ineficiência das políticas de Estado, define e reduz as possibilidades de caminhos dos jovens negligenciados. A histórica visão negativa desses sujeitos e suas coletividades alimentam a lenta e dificultosa garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade (ARROYO, 2015).

Não é segredo que a desigualdade social afeta diretamente a garantia de direitos, ao mesmo tempo em que a mesma desigualdade é causada pela ineficiência de políticas de Estado, concebidas na lógica do estado mínimo, cuja intencionalidade é mantê-los no mesmo lugar, ou seja, a manutenção do *status quo*, travestido de direitos ofertados, mas não realizados por demandas dos próprios sujeitos. No contexto escolar brasileiro é muito comum se justificar o abandono e evasão por escolha individual, como um processo autônomo do jovem que escolhe não ir para escola.

Diante dos dados recentes, é perceptível que juventudes detentoras de maiores poderes aquisitivos, sobretudo brancos, apresentam maiores chances de acesso e permanência nas escolas enquanto os pobres, sobretude negros e principalmente homens, apresentam maiores dificuldades de permanecer e/ou finalizar os estudos (CASTRO; AQUINO, 2008), mantendo-se na condição civilizatória semi-humana.

A diversidade presente entre as juventudes aponta, de maneira gritante, para a importância de questionamento das políticas educacionais, e também sociais. É preciso promover esses direitos em outra lógica, de modo que levem em consideração essas nuances, as particularidades de cada grupo social, econômico, político e principalmente de apropriação cultural. Retornando ao documentário *Escolarizando o mundo*, que seja uma educação que complemente os saberes e não a sobreposição/negação de saberes.

O trabalho precoce, a desfiliação de instituições como as escolas, entre outras tantas formas de desigualdades, exigem que o sistema pense estratégias específicas para as diferentes realidades das diferentes juventudes (CASTEL, 2015). Diante do discutido até aqui e constatando que no Brasil a Educação Básica se constitui como uma estratégia eficiente para o afunilamento do acesso ao Ensino Superior, podemos prever a situação das juventudes que chegam (ou não) a estas instituições.

Educação e acesso ao Ensino Universitário

A partir do que as legislações e estatutos prevêem para nível superior de ensino temos, por exemplo, que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990) afirmam que,

> É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] V - *acesso aos níveis mais elevados do ensino*, da pesquisa e da criação artística, *segundo a capacidade de cada um* (BRASIL, 1990, Art 54º, grifo nosso).

Cabe um destaque contraditório, pois quando a legislação menciona o acesso a níveis mais elevados de ensino como direito, a própria escrita do documento se coloca como obstáculo, uma vez que o acesso está limitado às "capacidades individuais", um conceito meritocrático (MENDES, 2020) que ignora o contexto sócio-histórico onde cada coletivo da pluralidade de juventudes está inserido.

Ainda temos assegurado pelo Estatuto da Juventude (2013) que,

> *O jovem tem direito à educação superior*, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição (BRASIL, 2013, Art 8º, grifo nosso).

Retomamos também o previsto no artigo 13º do mesmo Estatuto, e já mencionado anteriormente, que as escolas e as universidades devem formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, seja por meio de programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para as juventudes.

É possível afirmar que no Brasil o acesso ao Ensino Superior também está previsto na legislação e nos estatutos, sendo um direito fundamental concebido pelo Estado, assim como a Educação Básica. No entanto, vale lembrar que o funil funciona eficazmente, garantindo que a chegada ao ensino universitário seja acessível a poucos, pela resistência à lógica meritocrática e de desumanização promovida pela sociedade e pela instituição escolar que oferta a educação básica.

Na questão da efetividade na garantia desse direito, e a consequente elaboração de políticas de acesso ao Ensino Superior, é possível dizer que o Brasil apresenta algumas Políticas de Ações Afirmativas regulamentadas pelo Estado, que, a princípio, vislumbram ampliar o acesso da população pobre e outros grupos marginalizados às Universidades.

A parte de se apresentar as críticas que se faz a escola e as políticas públicas educacionais, destacamos que, sem dúvida alguma, as Políticas de Ações Afirmativas existentes hoje, nesse cenário do Ensino Superior, contribuíram para a ampliação *quantitativa* do acesso de diferentes grupos marginalizados e, em diferentes medidas, a este nível de ensino, mas ainda é preciso questionar a maneira como se aplicam e como elas beneficiam ou não os grupos mais vulneráveis, se todos ou quais e além deles que outros grupos são contemplados na elaboração de tais políticas.

Adentramos essa discussão a partir do Sistema de Reserva de vagas na graduação em Universidades Públicas Federais via Lei de Cotas (BRASIL, 2013), que, ao nosso ver, é a maior conquista até hoje no cenário de acesso ao Ensino Superior. Em termos gerais, essa medida tem o importante papel de reservar vagas a grupos marginalizados do acesso ao Ensino Superior público brasileiro, sendo que isso lhes é de direito; afinal, numa linha lógica de raciocínio, foi possibilitado apenas o acesso ao (controverso) Ensino Básico público durante suas trajetórias educacionais e, por isso, nada mais justo do que terem seu espaço reservado nas Universidades igualmente públicas.

Apesar de ser uma grande conquista que contribuiu para a diversificação do perfil dos discentes nas Universidades Públicas, o sistema de reserva de vagas não finda a luta pelo acesso ao Ensino Superior. Isso acontece porque não corrige definitivamente os déficits históricos da Educação Básica, não repara erros anteriores, e também não atinge todos grupos das diferentes juventudes que deveriam ser contemplada, visto que, dentre os beneficiados pela medida, mesmo entre os recém saídos da rede pública de Educação Básica, muitos ainda apresentam algum privilégio em relação a outros indivíduos do mesmo grupo, a exemplo do predomínio de alunos de Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), no Estado de São Paulo, e Institutos Federais - IFs (cujo processo seletivo muitas vezes contempla ex-

alunos da rede privada) em comparação aos estudantes de outras Escolas Estaduais ou Municipais. Além também da existência de um filtro social, estrutural, econômico e histórico na rede básica de ensino (e no sistema) que impede com que uma diversidade de juventudes, as evadidas, não consigam ao menos chegar até o processo de vestibular, sendo barradas anteriormente, pois não findaram os estudos básicos, como já mencionamos, ficam na semi-formação[3], mantendo-os no lugar social desejado pelo modelo capitalista, qual seja, de mão de obra barata despojada de seus direitos e, em muitos casos, impulsionados para o sistema penal .

É importante salientar também que a reserva de 50% das vagas para alunos da rede pública não representa a realidade brasileira, pois a rede pública de educação básica recebe 73,5% do total de jovens em idade escolar segundo a Pesquisa nacional por amostras de domicílios (Pnad) contínua do IBGE em 2016. Apesar de grandes passos, de ter sido uma grande vitória da luta dos Movimentos Sociais pelo acesso ao Ensino Superior, há a necessidade de que a demanda dos que não chegam às Universidades Públicas seja enxergada e protagonizada nas políticas governamentais.

Além da reserva de vagas na graduação em Institutos de Ensino Superior - IEs públicas, existem outras políticas elaboradas pelo poder público, também em resposta às pressões dos Movimentos Sociais, e que foram supostamente estruturadas para ampliar a representatividade e o acesso das juventudes pobres no Ensino Superior. Temos atualmente algumas medidas que podem ser entendidas enquanto Ação Afirmativa e Política de Acesso, que buscam ampliar *quantitativamente* os percentuais de ingresso nas IESs por parte de coletivos marginalizados. Dentre elas, temos as chamadas políticas democratizantes das quais podemos destacar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) somado ao Sistema de Seleção Unificado - SISU (PAULA; NOVAES, 2015). Essas políticas de fato geraram um aumento *quantitativo* referente ao acesso à universidade por parte de alguns dos grupos antes excluídos do Ensino Superior;

[3] Para essa discussão, inspiramo-nos no entendimento adorniano de semiformação (diz respeito à formação limitada, reificada pelo sistema capitalista), mas não nos fechamos radicalmente nesse conceito, entendendo que a semiformação inclui as formas intencionais de alienação, impeditivo à emancipação humana.

porém, é importante entender como se dão tais políticas e o que delas decorre, quando pensamos no direito à educação como formação humana e não apenas nível de escolarização ou acesso ao diploma.

Para a discussão, se faz necessário retomar a Reforma de Estado de 1995 que distribuiu as atividades do Estado em quatro setores: Núcleo Estratégico do Estado, atividades exclusivas do Estado, serviços não-exclusivos do Estado e o setor de produção para o mercado (PAULA; NOVAES, 2015). Falaremos agora no setor de serviços não-exclusivos do Estado, que diz respeito às atividades que podem ser realizadas por instituições não-estatais na função de prestadoras de serviços, onde se incluem atividades como saúde, educação e cultura. Pensando a questão do Ensino Superior, é importante refletir qual o intuito e as consequências dessa Reforma nesse âmbito. Uma das consequências foram as Universidades deixarem de ser Instituições sociais para se tornarem Organizações Sociais, fortalecendo assim o desmantelamento das Universidades Públicas e o fortalecimento de Instituições Privadas (PAULA; NOVAES, 2015).

Considerando as políticas do Fies e do Prouni, que são duas políticas de acesso ao Ensino Superior, a primeira criada no Governo Fernando Henrique Cardoso e reformulada no Governo Lula, e a segunda criada neste último,ambas corroboraram para concretizar a mercantilização da Educação, proporcionando aos grandes empresários da educação o benefício dos investimentos de verbas públicas em seus estabelecimentos por meio da compra direta de vagas nas instituições privadas, fortalecendo o processo de privatização do Ensino Superior (PAULA; NOVAES, 2015). Hoje, ambos os programas utilizam as notas do Exame Nacional do Ensino Médico (Enem) como critério de seleção, porém atuam de formas diferentes: o Prouni concede bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda em Universidades privadas, enquanto o Fies atua como um fundo de financiamento estudantil, um empréstimo do governo ao estudante que, ao concluir o curso de graduação na rede privada, deverá devolver o valor investido em parcelas.

As políticas citadas viabilizaram, de fato, quantitativamente o acesso dos grupos marginalizados no Ensino Superior, porém é preciso compreender que para que isso acontecesse da maneira proposta, boa parte das intervenções estatais realizadas no âmbito das políticas, ditas, sociais para a educação está atrelada a

manutenção do sistema, na produção de capital humano. Produzindo vasto arsenal de políticas mercantilistas, corroborando para a permanência do projeto econômico e político vigente (SILVA & LOPES, 2009).

Assim, viabilizam a semiformação em instituições mercantilizadas, sob as quais o estudante se torna cliente, com acesso apenas àquilo que a política está pagando, ou seja, a reprodução do conhecimento já elaborado e selecionado como "útil" para a grande massa necessária ao trabalho precarizado. A pseudoformação vendida na lógica de diploma que, com exceções, mantém os jovens pobres na formação humana alienada e no engodo da inclusão social, evidenciado nos índices oficiais como inclusão ou garantia de direito à educação, portanto, como um direito humano.

De antemão, definitivamente o intuito não é reduzir ou desqualificar aqueles alunos oriundos de IESs privadas, mas colocar o questionamento sobre o destino dos cursos organizados nessas instituições, como eles são pensados e estruturados na lógica neoliberal sob o discurso de garantia de um direito humano. Os cursos oferecidos pelas IESs privadas são, em geral, cursos de formação aligeirada, focados em uma educação massiva e que não trabalham sob o modelo ensino-pesquisa-extensão, de modo que essas políticas ditas democratizantes mais garantem que a população pobre seja encaminhada ao Ensino privado e os mais ricos, e sobretudo brancos, ao Ensino Superior Público, invertendo o cenário da Educação Básica.

No que diz respeito ao ENEM, política considerada democratizante, criado em 1998 durante o governo FHC, que surge com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, e que em 2009, durante o governo Lula, foi reformulado sob o pretexto da democratização do acesso dos jovens no Ensino Superior (PAULA; NOVAES, 2015), mostrou-se enquanto mudança positiva a princípio, pois aglutinava em uma única prova as possibilidades de alunos ingressarem no Ensino Superior Público por meio do Sisu, um sistema organizado pelo Ministério da Educação no qual Universidades Públicas de todo o país oferecem vagas para candidatos que realizaram o exame, selecionando os candidatos com maiores notas para as Universidades que escolheram.

Apesar dos pontos positivos, observando mais atentamente o Enem e o Sisu percebemos que são políticas que geram uma falsa sensação de ocupação das

vagas que mais as aproxima de paliativos, possibilitando uma distorção geográfica das vagas. O Sisu proporcionou nova forma de ingresso nas Universidades públicas ao passo que, muitas vezes, gera um deslocamento intermunicipal por parte do estudante, já que o possibilita a concorrer por vagas em Universidades de outras localidades, e ocasiona por exemplo, o deslocamento de universitários das Regiões Sul e Sudeste para as Regiões Norte e Nordeste do país, ocupando as vagas de habitantes nativos de cada localidade (PAULA; NOVAES, 2015).

Outro ponto que demanda reflexão é que esse deslocamento com frequência não encontra amparo significativo em políticas de assistência estudantil, o que dificulta ou mesmo inviabiliza a graduação dos ingressantes que não têm os recursos financeiros necessários à permanência, os empurrando à evasão ou mesmo à precoce desistência de concorrer pelas vagas ofertadas ao Ensino Superior Público.

Até aqui temos, conforme já comentado, que *quantitativamente* as políticas existentes contribuíram para o acesso de grupos marginalizados no Ensino Superior, mas, boa parte dessas políticas tem cunho neoliberal, o que favorece a mercantilização da Educação, e deixa no escanteio as políticas *qualitativas* que permitiriam que estudantes pertencentes a coletivos marginalizados acessassem com maior qualidade e maior representatividade os espaços que são seus por direito: as Universidades, sobretudo as Públicas.

Hoje, após criadas as políticas comentadas, é possível visualizar modificações positivas no perfil discente das IES, principalmente públicas (ANDIFES, 2019), aquelas que eram majoritariamente ocupadas pelos mais ricos, essa mudança tem tornado o espaço universitário mais representativo da sociedade. Porém, ainda temos um cenário meritocrático, que proporciona abismos sociais e coloca parcela da juventude das camadas pobres às margens do acesso, e/ou de um acesso de qualidade, ao Ensino Superior.

Nesse sentido, é preciso pensar que a garantia do acesso à Universidade deve ser compreendida em três dimensões indissociáveis: ingresso, permanência e qualidade da formação (VELOSO; MACIEL, 2015). Se considerarmos acesso apenas como a entrada em um curso de Ensino Superior, estamos reduzindo a nossa discussão e ignorando a necessidade da implementação de políticas de permanência que viabilizem o ingresso efetivo (CAMPAGNI, 2022).

Para aqueles pertencentes aos grupos marginalizados que conseguem ingressar nas IESs, é preciso políticas de permanência em sentido amplo e integral, que não compreendam a questão econômica como algo única e exclusivamente financeiro, pensando a realidade desse "Outro" recém integrado na Universidade, que tem outros tantos atravessamentos oriundos da questão de classe (MENDES, 2020) e também socioculturais. Para aqueles que seguem a margem, a chamada demanda reprimida, é preciso pensar novas políticas que atinjam tais grupos, específica para esses, e lhes permita acessar o espaço que lhes é garantido pela legislação: o Ensino Superior.

Até aqui, apesar das críticas às políticas existentes pelo predominante cunho neoliberal, é inegável que elas contribuem para o acesso dos grupos marginalizados ao Ensino Superior, porém, a maneira como atuam está longe de ser a garantia do direito humano à educação. É preciso ter em mente que as medidas atuais de acesso ao Ensino Superior são apenas paliativas, tais políticas não devem ser entendidas como um fim em si mesmo, e hoje, infelizmente, ainda não é possível afirmar que temos políticas democratizantes de fato, nem na Educação Básica, nem no Ensino Superior.

Para que existam medidas que ocupem o campo da práxis e deixem o campo das ideias, é preciso elaboração de políticas que evitem a exclusão das juventudes do sistema educacional desde o início. É de extrema importância intervir na educação básica, no modelo como ela se aplica, nos recursos disponíveis, no sentido que se dá às escolas. É preciso impedir a exclusão dos grupos em vulnerabilidade, não tentar remediá-la depois de ocorrida (ZALUAR, 1997).

Por fim, apesar de constar nos ordenamentos jurídicos brasileiros, a educação como formação humana não se efetiva plenamente, pois isto depende da mudança qualitativa no modelo de educação proposto. Falar em direito humano à educação passa pelo acesso, permanência e qualidade da formação e não simplesmente pelos índices quantitativos de concluintes da escolarização básica e superior.

A Constituição Federal coloca a garantia desse direito na esfera da justiça, porém, a realidade brasileira requer ações/reflexões mais consistentes e articuladas para a garantia desse direito, pois o Estado, apesar responsável, mostra-se refratário por diversas vezes na garantia desse direito (OLIVERA, 2002).

Por fim, vemos que "educação e juventude parecem estar em crise de legitimidade, como 'direitos sociais', uma vez que o neoliberalismo fomenta uma concepção de educação que retirando o caráter de direito a coloca como resultado meritocrático individual, portanto, educação como mercadoria, como espécie de moeda de troca com a parcela burguesa que a financia (GROPPO, 2008).

Só é possível pensar em educação como direito de fato a partir de uma revolução no sistema educacional e de seu desprendimento do sistema econômico, do capitalismo e do neoliberalismo. É preciso reconstrução dos territórios escolares, dos seus sentidos e significados. Além disso, no cenário atual se fazem necessárias a elaboração de políticas públicas que visem a não-exclusão dos coletivos marginalizados, e que os integre na sociedade de maneira efetiva e equalitária. Por ora, por estarmos muito distantes de um cenário ideal, é preciso usar ambas as formas de política para sanar os numerosos e qualitativos déficits educacionais brasileiros. Não é suficiente trabalhar com as políticas de reinserção, pois estas não corrigem os déficits históricos (ZALUAR, 1997), suas existências não excluem a necessidade imediata de universalização da educação básica, da existência de um ensino público de qualidade, popular e afetivo, que gere significado para os grupos que ocupam os territórios das escolas. É preciso também ampliação de vagas nas universidades públicas para garantir o acesso da população excluída do "padrão poder-saber" (ARROYO, 2015), é preciso revolução do sistema educacional, para que o direito à educação seja humano de fato e também efetivo e por ora são necessárias ferramentas de ações afirmativas, até o dia em que não sejam mais.

Considerações Finais

Em síntese, este texto destacou a necessidade de reflexão sobre o que de fato se constitui como um direito humano à educação, analisando criticamente os modos como se configuram perversamente os processos educativos para uma parcela significativa de jovens brasileiros. Como discutido, apesar das legislações e estatutos do país dialogarem sobre acesso e permanência das juventudes, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, é perceptível um processo de desfiliação que se inicia já nos primeiros anos de grupos específicos de juventudes,

principalmente meninos/homens pobres, sobretudo negros, privando-os de concluírem até mesmo a escola básica, ou ofertando-lhes acesso a semiformação.

No Ensino Superior, além da demanda reprimida que não chegou a completar o ensino básico e que por isso a Universidade não é nem uma opção, o filtro é novamente estabelecido para aqueles que conseguiram concluir o Ensino Médio. Acessar às Universidades, apesar de previsto na legislação, principalmente no Estatuto da Juventude, no qual é exposta a necessidade de implementação de políticas de acesso e permanência, vemos um palanque de políticas neoliberais em que o Estado dialoga com o mercado, financia instituições privadas e produz uma educação massiva e acelerada que é ofertada comumente para os grupos mais vulneráveis e que pleiteiam o ensino superior, políticas essas que de fato ampliaram quantitativamente o acesso às Universidades, porém não de maneira qualitativa ou como direito humano de fato.

Hoje temos medidas paliativas de acesso às Universidades, porém, no caminho até ela, muitas juventudes são deixadas para trás, se desfiliando da instituição escola, lançados ao trabalho precoce e precário, quando não ao sistema carcerário, seguindo um curso já programado para a juventude ao qual pertencem.

Fechamos essas reflexões apontando que para que a questão do acesso à educação de qualidade, em seus diferentes níveis, deixe o campo das ideias e de fato ocupe o campo da práxis, é necessário que o Estado brasileiro se comprometa em assegurará-la como um direito fundamental, em conformidade com os Direitos Humanos, ainda que concebidos no modelo eurocêntrico. Porém, mais do que isso, é preciso que é haja revolução no sistema educacional, que a desamarre do sistema econômico vigente, a fim de que o direito à educação seja humano e também significativo e afetivo para as pluralidades de juventudes que ocupam ou deveriam ocupar os territórios educacionais, permitindo assim que os grupos negligenciados possam permanecer.

É preciso uma educação básica realmente inclusiva, que mantenha seus jovens ali, evitando as exclusões e desfiliações. É necessário também ampliação de acesso às universidades públicas como medida essencial para garantir o pleno reconhecimento humano à educação e à formação humana, como potência para uma civilidade inclusiva de todas e todos, em suas múltiplas possibilidades de vivência

da humanidade. Quem sabe assim, as guerras e os genocídios não sejam mais "justificáveis" e tolerados na vivência humana, principalmente em tempo de extrema exposição midiática da barbárie.

Referências Bibliográficas

ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES* – 2018. Brasília: FONAPRACE, 2019.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman, 2a. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios? *Educação em Revista,* [s.l.], v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco. Black, C. Marlens, N., Grossan, N., Hurst, J. EUA e Índia. Documentário. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Institui a Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 16 out. 2020.

BRASIL. *Lei 12.852, 05 de agosto de 2013.* Institui o Estatuto da Juventude. Brasília: Presidência da República,2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em 16
out. 2020.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social:* uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

CAMPAGNI, C. R. *Cursinhos Populares enquanto Ação Afirmativa:* um estudo de caso**.** 2022. 115. Educação (política educacional). UNESP, Rio Claro/SP, 2022.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. *Juventude e políticas sociais no Brasil.* Brasília, DF: IPEA, 2008.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES *et al. 500 anos de Educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 151-204.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v .28, n.100, p. 1105-1128, out, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29 out 2023.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan.-jun, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rqhzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn/> Acesso em: 29 out 2023.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DUARTE, N. *Educação escola, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas:SP, Autores Associados, 2007.

GAWRYSZEWSKI, B. O programa "escolas do Amanhã" e a escola pública para a classe trabalhadora. *Revista Trabalhadora de Educação,* Rio de Janeiro/RJ, vol. 10, 382-404, jul./dez.2015.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes e educação. In: MORAIS, R. NORONHA, O. M. GROPPO, L. A.(orgs.). *Sociedade e educação:* estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008, p. 233-264.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:* educação. [s.l.]: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023

IBGE. *Agência IBGE notícias.: [s.l.]*: *[s.l.]*. IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=a%2017%20anos-,A%20taxa%20de%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20das%20pessoas%20de%2015%20a%2017,)%2C%20com%20estabilidade%20no%20Sul>. Acesso em: 27 out 2023.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/96281. Acesso em 24 ago. 2022.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação análise da LDB e da Constituição Federal.* 2a.ed. São Paulo Xamã, 2002, p. 15 – 41. (1)

PAULA, A. S. N.; NOVAES, M. A. B. Os mecanismos de acesso à Educação Superior no governo Lula da Silva. *Impulso,* [s.l.], v. 25, n. 64, p. 7-27, 2015.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. *Adolescência e juventude:* entre conceitos e políticas públicas. UFSCar, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

TOSI, G. *História conceitual dos direitos humanos.* Direitos Humanos: História, Teoria e Prática. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, 2005.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior– análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão,* [s.l.], v. 51, n. 37, p. 224-250, 2015.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade,* v. 24, n. 83, p. 459–475, ago. 2003.

ZALUAR, A. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista brasileira de ciências sociais,* [s.l.], v. 12, n. 35, 1997.

11. Anistia Internacional e Igreja Católica e seu alcance mundial na proteção dos presos políticos: análise do caso de Manoel da Conceição Santos

https://doi.org/10.36592/9786554601511-11

Camila da Silva Portela[1]

Introdução

A garantia dos Direitos Humanos é uma luta diária aos que acreditam que essa é a melhor maneira de se viver com dignidade e o melhor caminho para se diminuir a desigualdade na humanidade. Esse tema vem sendo matéria de debate desde os escritos bíblicos, passando pelos debates filosóficos gregos e intelectuais da Idade Média, atravessando os tempos modernos, chegando à atualidade (ISHAY, 2013). Nesse percurso de altos e baixos, hoje o tema permanece sendo centro de debate, com tentativas de desmonte, mesmo possuindo mecanismos de prevenção, defesa, promoção e proteção bem avançados.

O processo de globalização iniciado na segunda metade do século XX fez do mundo um espaço mais complexo e interdependente. Devido a conexão presente entre as nações, fez-se necessário iniciar o debate sobre a proteção da dignidade dos seres humanos, materializado nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos. O Brasil é signatário de todos os tratados internacionais publicados pela Organização das Nações Unidas e referência mundial na defesa dos Direitos Humanos.

Dos públicos atendidos pelos mecanismos de direitos humanos, as pessoas vítimas de tortura e maus tratos, principalmente as que se encontram privadas de liberdade, se encontram na esteira das principais críticas. As expressões "direito dos manos" ou "direitos humanos só para bandido" são comuns quando o debate se dá para a proteção dos direitos desse público, e precisam ser combatidas, pois os direitos humanos estão para todos.

[1] Universidade Federal do Maranhão – UFMA. https://orcid.org/0009-0005-8022-2539

Tendo em vista a falta de garantias constitucionais e a não observância dos tratados internacionais, o período compreendido de 1964 a 1985 pode ser um ponto de partida para analisar o avanço das políticas de proteção e defesa aos direitos das pessoas privadas de liberdade. É de conhecimento público e com robustas análises que, no período da Ditadura Militar, no Brasil os sequestros, tortura, desaparecimentos e perseguição contra presos políticos se deu de forma sistemática. Diante desse cenário, a manutenção das garantias de direito ficou a cargo dos movimentos de direitos humanos nacionais e internacionais.

Nesse texto analisaremos a atuação desses mecanismos em defesa dos Direitos Humanos, na proteção da vida de Manoel da Conceição, desde sua prisão em 1972 até seu exílio em 1975.

Proteção à Manoel da Conceição

Nascido em 24 de julho de 1935, em Coroatá, Maranhão, Manoel da Conceição descendia de uma família cuja linhagem familiar ascendente ocupava pequenas glebas de terra na região do Rio Mearim, desde o final do século XIX. O cotidiano era marcado pelo trabalho.

> Quando eu era menino, ficava muito dentro de casa, tomando conta dos *mais pequenos* porque minha mãe trabalhava na produção com meu pai o dia inteiro. E quando não era na roça, era quebrando babaçu. Meu pai ia trabalhar na roça e ela ficava ali encostada ali perto quebrando coco babaçu.
> [...]
> Quando comecei a ficar maiorzinho, trabalhava na oficina com meu pai e ia pra roça também. Dez, doze anos já estava indo pra roça ou pra quebra de babaçu, com minha mãe (*sic*). (SANTOS, 1980, p. 34-35)

No entanto, o destaque dado em sua biografia era para o que ele mesmo definiu como pobreza das famílias e também pela violência.

> Como a gente comprava tudo de pouquinho, às vezes no meio da semana faltava. Quando precisava de uma coisa – açúcar, querosene, sal, sabão – com urgência, meu pai dizia

> assim: – Conceição, meu filho, vai comprar ali um açúcar pra eu botar no café amanhã cedo, antes de sair pro serviço.
> Eu pegava 1 ou 2 quilos de babaçu e levava lá. Vendia e comprava o açúcar. Acontece que, na volta, tinha aqueles garotos fortes, corpulentos, que eram filhos dos comerciantes, dos proprietários. Começaram a me apelidar de cabelo de porco, que o corpo é um animal que tem um cabelão grosso que arrepia.
> [...]
> Com esses apelidos, se a gente se revoltava, eles batiam. às vezes queriam comer o açúcar e tomavam o açúcar sem nenhuma explicação. Comiam e derramavam o resto.
> Se a gente chamasse eles de filho da puta ou filho de uma égua – um nome muito pejorativo lá, muito pesado – era um desrespeito tremendo. Eles eram fortes e corriam adiantado. Contavam pro meu pai o desaforo que eu tinha cometido contra eles e a família deles.
> Resultado: chegava em casa e meu pai me batia. Tanto por causa do açúcar, como por causa da falta de respeito. Eu terminava pegando duas *pisas*: uma dos filhos dos proprietários, comerciantes e outra do meu pai. (SANTOS, 1980, p. 33)

Cresceu no meio rural vivenciando um cotidiano de disputas pelo acesso e posse da terra e testemunhou a violência perpetrada contra posseiros e pequenos produtores por parte de jagunços, grileiros e pelo próprio Estado, que atingiram diretamente a sua família. Em sua biografia (1980), Manoel narra os fatos:

> Um dia, mais ou menos na idade de treze anos, eu me revoltei abertamente e disse a meu pai o seguinte: – Olha, essa foi a derradeira *pisa* que eu peguei sem matar. Daqui pra frente eu mato um moleque desses, nem que você me mate depois. Mas eu vou matar um cara desses. Tanto porque ele me bate quanto porque ele vem fuxicar aqui pra você, contar mentira. E a minha verdade não vale (*sic*). (SANTOS, 1980, p. 36)

Após narrar o fato, Manoel inicia uma interpretação que envolve a relação entre aspectos macroeconômicos, religião, relações sociais na região onde morava e as relações familiares.

> Você vê aqui um aspecto da dominação da família camponesa pelo proprietário, comerciante. Por exemplo: como o meu pai precisava do comerciante, ele não podia desgostar o cara senão ele não vendia quando a família estava precisando. Então meu pai, como outro camponês qualquer, tinha que traçar uma política de boa vizinhança com

> o comerciante ou com o proprietário de terras, embora sendo prejudicado. Muitas vezes, aquelas crianças de lá são afilhados dos proprietários, dos comerciantes. Portanto, os pais se chamam de compadre e comadre. Fica um negócio que eles não podem brigar, senão, depois de morrer, vão acabar tendo que se bater com duas pedras no inferno (*sic*) (SANTOS, 1980, p. 36)

E complementa:

> Tinha uma espécie de dominação, sem o sujeito poder reagir: tanto pelo problema da concepção religiosa quanto pelo medo de romper com o patrão e ser expulso da terra ou não ter mais acesso às compras a crédito. Então, meu pai, revoltado com os patrões, descarregava essa revolta em cima das crianças, que era o meu caso. (SANTOS, 1980, p. 36)

Mesmo não vivendo diretamente a lida do campo com as responsabilidades de um adulto, era atingido de alguma forma por essa situação de dominação e esse foi o estopim que motivou sua revolta.

> No dia em que eu disse esse negócio, que não apanhava mais sem matar um dos caras que me batia comecei logo a fazer uma sovela. É um tipo de ferramenta que se usa pra costurar sapato, roupa de couro ou pra tirar bicho de pé. [...]
> Botei aquilo na cintura, mas não disse nada a meu pai que tinha feito uma arma. Vou pro comércio mandado por ele, exatamente pra comprar as coisas, e esses moleques vieram pra me bater, esculhambando, apelidando. [...]
> Partiram pra mim, me derrubaram, começaram a bater na cara, montaram nos peitos e eu no chão. Nisso eu puxei a sovela da cintura e cravei em cima do pé de um moleque. O pau bateu: foi um grito! O outro correu: <<Matou meu irmão, desgraçado!>> E eu meti lá a coisa na palma da mão dele. Uma porrada feia. (SANTOS, 1980, p. 37)

Aparentemente foi nesse momento que a revolta dele teria surtido um efeito positivo, tanto individualmente quanto coletivo.

> Porrada foi também a que eu peguei. Uma *pisa* que quase morro de apanhar. Meu pai me batia com uma chibata de oito pernas, feita de couro de boi, cru. Mas eu fiquei contente. Apanhei, mas fiz uma ação. [...]

> E aí o que aconteceu? Aquela meninada da região todinha, que também era massacrada por esses caras, começou a me procurar pra saber como é que eu tinha feito. Não passou nem uns seis meses, a gente já tinha uma equipe. Todos os meninos pobres com uma sovela na cintura. Andava aquela patrulha de meninos. Eram uns poucos, mas andavam lá desafiando os filhos dos ricos e eles baixavam a cabeça. (SANTOS, 1980, p. 37)

Mané, como ficou conhecido posteriormente, tornou-se uma liderança com atuação significativa no período da Ditadura Militar, quando a região oeste do Maranhão passou por um intenso processo de especulação fundiária impulsionada pelas políticas econômicas voltadas ao projeto político de integração nacional.

> [...] o período de 1970/80 foi o momento de maior expansão da grande propriedade no Maranhão, impulsionado pela política de incentivos fiscais e de modernização conservadora da agricultura brasileira. Esse financiamento público da grande propriedade desencadeou dois processos sociais diferentes; nas "regiões de fronteira" favoreceu o desenvolvimento da indústria da grilagem, como bem mostrou Vitor Asselim (1985) no livro em que descreve o funcionamento da "indústria" da grilagem no oeste maranhense; enquanto nas "regiões de colonização antiga", provocou a expansão dos chamados agregados, camponeses que trabalhavam de forma subordinada no interior da propriedade latifundiária, como descrito no livro de memórias do líder camponês Manoel da Conceição[...] (CARNEIRO, 2013, p. 28)

Boa parte das referências à sua história de vida apresentam um processo de construção de uma liderança forjada em um contexto de luta social, o que de fato é inegável, tendo em vista a situação do campo maranhense na segunda metade do século XX.

> Mas os padrões e métodos sociais pelos quais as pessoas constroem os controles dos instintos em sua vida comunitária não são produzidos deliberadamente: evoluem por longos períodos, cegamente e sem planos. Irregularidades e contradições nos controles, imensas flutuações em sua severidade ou leniência, estão, portanto, entre os aspectos estruturais recorrentes do processo civilizador (ELIAS, 1995, p.56).

As questões não se encerram necessariamente na relação espaço tempo em qual Manoel cresceu, mas em uma aparente descrição de sua história de vida que

estabelece uma narrativa cujas características de liderança sempre estiveram presentes ou pré-determinadas. Isso é uma das características desse tipo de narrativa cuja estrutura acaba reforçando um modelo de construção e interpretação da vida de biografados.

> Sem pretender ser exaustivo, pode-se tentar extrair alguns pressupostos dessa teoria. Primeiramente o fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e de ver apreendido como expressão unitária de uma "intenção" subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de "projeto original" somente coloca de modo explícito nos "já", "desde então", "desde pequeno" etc. Das biografias comuns ou nos "sempre" ("sempre gostei de música") das "histórias de vida". (BOURDIEU, 2006, p. 184).

Embora essas palavras ou expressões não estejam presentes na narrativa, essa característica fica perceptível na forma como o texto é estruturado. Manoel começa falando das características do lugar onde nasceu e cresceu, definindo os tipos sociais, sua relação com a terra e como o lugar que ocupava nas relações sociais e de poder como elementos que dão sentido à formação do seu perfil de liderança.

Tentando vencer essa ilusão biográfica é preciso estar atento a vários outros elementos da história de vida de Manoel da Conceição não como uma trajetória uniforme, mas como vários itinerários percorridas e experiências cujos significados foram, mais ou menos, importantes para moldar suas visões de mundo sobre as realidades vividas culminando na sua caracterização e reconhecimento como liderança camponesa.

A trajetória social de Manoel foi decisiva para sua construção como uma liderança. Segundo Norbert Elias:

> O destino individual de Mozart, sua sina como ser humano único e, portanto, como artista único, foi muito influenciado por sua situação social, pela dependência do músico de sua época com relação à aristocracia da corte. [...] É preciso ser capaz de traçar um quadro claro das pressões sociais que agem sobre o indivíduo. Tal estudo não é uma narrativa histórica, mas uma elaboração de um modelo teórico verificável da configuração que uma pessoa [...] formava, em sua interdependência com outras figuras sociais da época (ELIAS, 1995, p. 18-19).

Segundo Adalberto Franklin, "até os dez anos, Manoel pouco fez serviços de roça, [...] sua tarefa principal foi cuidar dos irmãos menores, em casa" (2014, p. 29). Só inicia a lida no campo na adolescência, no final dos anos de 1940, junto com o pai e os irmãos, na propriedade de João Candeia da Rocha, em um povoado distante de Pedra Grande, Maranhão, onde residiam.

Nesse mesmo período, os debates políticos nacionais que buscavam uma solução para o problema agrário começam a aparecer. Isso se deu, somente a partir da consolidação do campesinato como classe social e o aumento de pessoas reconhecidas como integrantes do proletariado rural que as demandas dessa população passaram a ser inseridas nas teses e programas políticos.

Manoel estava vivendo o problema fundiário, longe dos debates nacionais. Em 1952, o capitão Luís Soares propõe aos lavradores de Pedra Grande a regularização das terras, de modo que as glebas dos lavradores ficariam registradas no mesmo documento de suas terras. A proposta foi aceita por todos, entre eles o pai de Manoel. Os moradores de Pedra Grande permaneceram nas suas glebas, até 1955, quando o capitão Soares morre e sua viúva passou a cobrar a renda das terras. O pai de Manoel e outros posseiros resistiram, mas logo passaram a ser perseguidos por jagunços e policiais a mando da viúva Guida.

> Meu pai foi expulso da terra dele e com ele a gente também. Meu pai procurou a justiça, levou a questão a juízo. Mas como essa senhora viúva Luis Soares tinha ficado com todo o prestígio do marido, o juiz deu ganho de causa pra ela. Perdemos a questão, perdemos todos os direitos (CONCEIÇÃO, 1980, p. 54).

Em 1955, Manoel já é um jovem de 20 anos que coordenava a escola dominical da Igreja Assembleia de Deus, despontava como um orador convicto e convincente. Sua atuação na Igreja, como ele próprio comenta em sua biografia, foi de destaque, e lhe deu muita visibilidade, sendo escolhido o primeiro delegado distrital de Copaíba[2].

> Nessa questão da eleição teve outro fator muito importante: a iniciativa. Fui eu que comecei a dizer que a gente tinha que tomar todas as providências, pra evitar que esse

[2] Povoado localizado no município de Santa Luzia-MA, onde se instalaram a família de Manoel após a expulsão das terras de Pedra Grande.

> senhor expulsasse nós (sic) dessa terra. Nossa família já tinha sido expulsa uma primeira vez e eu sabia que era um perigo não cuidar dos nossos direitos (SANTOS, 1980, p. 67).

Tal memória de Manoel exemplifica os caminhos postos por Volóchinov (2017) para a construção do conceito de consciência individual, ou seja, "uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social" (VOLÓCHINOV, 2017, p.55).

Manoel não nasce líder sindical, mas se constrói como tal. A consciência ideológica de Manoel foi formada, a partir dos signos a ele apresentados e da interação social vivida. A vivência em Pedra Grande, a decepção com a quebra de confiança que sua família depositou no Capitão Luís Soares e a sua caminhada na Igreja podem ter sido as interações sociais determinantes para a nova fase da vida de Mané.

> Se dizermos que uma característica da pessoa é inata, queremos com isso dizer que é geneticamente determinada, herdada biologicamente da mesma maneira que a cor dos cabelos ou dos olhos. Mas é simplesmente impossível para uma pessoa ter uma propensão natural, geneticamente enraizada, de fazer algo tão artificial como a música de Mozart [...] Entre os fatores que claramente influenciam o processo de sublimação estão a extensão e a direção da sublimação nos pais da criança, ou em outros adultos com os quais a criança tem contato em seus primeiros anos. Mais tarde, outros modelos de sublimação, tais como professores adequados, podem exercer influência decisiva em suas personalidades. Além disso, muitas vezes se tem a impressão de que a posição da pessoa na sequência de gerações detenha especial influência na possibilidade de sublimação; em outras palavras, a sublimação é mais fácil para pessoas na segunda e terceira geração (ELIAS, 1995, p. 58-59).

A partir de Copaíba[3], Manoel passa a escolher os caminhos que melhor atenderiam a demanda da justiça fundiária. Inseriu-se no Movimento de Educação de Base (MEB), que na época focava em formações pedagógicas e incentivava

[3] Povoado localizado no município de Santa Luzia-MA, onde se instalaram a família de Manoel após a expulsão das terras de Pedra Grande.

os lavradores para se organizarem em sindicato, a fim de garantir os direitos sobre o território.

> [...] 21 de março de 1961 foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), mediante o decreto do Presidente Jânio Quadros.
> [...]
> Apesar de uma tendência mais moderada do episcopado, os dirigentes do movimento passaram a atuar numa linha de compromisso com a transformação do meio rural nordestino. Para secretária-geral do MEB foi designada Marina Bandeira, com a colaboração de universitários e professores membros da Ação Católica e da Ação Popular (AZZI, 2008, p. 324).

A sua passagem pelo MEB foi fundamental para sistematizar as ideias que havia absorvido da sua vivência. Com as formações do MEB, Manoel transforma sua experiência religiosa e social em material político. Além desse ganho intelectual, o MEB foi o canal de cruzamento entre militantes, que vieram a ser perseguidos no período pós 64. Daí nos reportamos a ideia de Norbert Elias sobre o indivíduo ser um produto das relações com outros indivíduos.

> Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferente que sejam em todos os outros aspectos: para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substância isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções. E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiencia social depois de fazermos essa troca (ELIAS, 1994, p. 22).

Dentro do MEB, passou a integrar a Ação Popular, que foi a organização responsável pela sua inserção em uma rede com capilaridade internacional, responsável por proteger a vida de Manoel durante todo o período da ditadura, além de ter-lhe proporcionado experiências intelectuais, com lideranças políticas internacionais, sobre diferentes maneiras de construir um modelo social mais justo e que se encaixasse melhor a realidade brasileira.

Entidades nacionais e internacionais na defesa dos Direitos Humanos

A célebre frase "quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente controla o passado", presente no romance "1984", de George Orwell, é um bom jogo de palavras sobre os regimes de historicidade, ou a forma como os indivíduos lidam e usam as suas definições de tempo em suas relações sociais e políticas (HARTOG, 2014, 2017).

A Ditadura Militar, seria um bom ponto de inflexão para pensarmos algumas questões relacionadas com os regimes de historicidade, levantadas pelo historiador François Hartog. Debater esse período da história brasileira possibilita compreender como os grupos sociais lidam com o passado mais recente e como essa compreensão está presente nas relações de poder, discursos e representações sociais vigentes.

No esteio desse debate teórico e historiográfico mais amplo, esta inflexão é um ponto de partida necessário, a partir do qual a linha de raciocínio, que delineia os argumentos ora apresentados, se torna mais compreensível, visto que o tema da violência, da exclusão social, dos direitos humanos e do autoritarismo nunca esteve tão forte na ordem do dia.

Falar sobre a Ditadura Militar não é algo simples. A disputa entre memórias, versões e relativismo, caracterizada pelo avanço de forças conservadoras em nossa sociedade, coloca em xeque os princípios fundamentais da organização de um Estado democrático e de direito. Não raros são as questões que envolvem permanências e rupturas em relação ao período do Regime Militar.

> O fato de, passados vinte anos da problemática última redemocratização brasileira, o Brasil ser o único país dos que foram submetidos às grandes ditaduras pró-capitalistas latino-americanas da segunda metade do século XX que não puniu, nem disponibilizou informações a respeito das práticas de exceção hediondas cometidas por agentes públicos no período, é um dado forte o suficiente para caracterizar a nossa desmobilização real, complacente e também portadora de um momento de sadismo. Essa nossa inconsequência, evidentemente politicamente interessada, poderia perfeitamente ser caracterizada como *nossa simpatia prática* para com ditaduras e torturadores (AB´SABER, 2010, p. 188).

Segundo o autor, seria responsabilidade do Estado garantir, durante a transição de regimes políticos, condições para que a sociedade conhecesse e criasse representações mais complexas sobre o tema, possibilitando uma leitura crítica e voltada para uma espécie de aprendizado prático para o presente. Em outras palavras, falar sobre o Regime Militar entre 1964-1985 é também falar sobre a nossa realidade atual, tendo em vista o recente desmonte da política.

A tortura praticada pelo Estado contra cidadãos é um desses temas que precisam ser analisados e problematizados à luz das permanências históricas. Mesmo o Brasil reconhecendo formalmente a tortura como um crime contra humanidade e possuir legislação que visa punir e proibir essa prática, o que vemos, no contrário é a sua naturalização.

Ao que parece, no Brasil, a tortura é ilegal, porém legítima, na medida em que não só é recorrente como naturalizada, principalmente nos ambientes prisionais. Se partimos do pressuposto que todos os indivíduos que estão reclusos em instituições prisionais são passíveis de práticas de tortura, legitimaremos essa prática não somente no presente, mas em todo a sua historicidade, pois esse mesmo argumento outrora era o princípio motor das práticas de tortura.

Se esvaziarmos a importância dessa discussão ao tratarmos do Regime Militar, poderemos reforçar de forma negativa os revisionismos e negacionismos com os quais historiadores estão sendo obrigados a lidar nos últimos anos, da mesma forma como a própria tortura foi negada pelos militares.

Não se trata de explicar o óbvio, mas a tentativa de definir a história não como uma ciência e os historiadores como meros emissores de opinião sem nenhuma comprovação é sintomática do movimento historiográfico mais recente que passou a dar espaço às narrativas voltadas para os homens comuns, cujas histórias foram invisibilizadas pelos heróis nacionais, que dominavam a história dita oficial.

Ao deslocar o olhar para práticas discursivas até então interditas, os historiadores passaram a debater com discursos já estabelecidos, que estruturam as relações sociais e reforçam os locais de poder em nossa sociedade. Esse debate está posto no centro da produção historiográfica sobre o regime militar como aponta FICO (2017):

> Até os anos 1980, os debates teóricos sobre os regimes militares latino-americanos, inclusive o brasileiro, diziam respeito a modelos gerais de interpretação e se davam na Ciência Política. Carentes de diálogos com evidências empíricas, tais debates nunca chegaram a interessar os historiadores [...]. As informações disponíveis sobre a ditadura provinham da imprensa, de discursos oficiais e de depoimentos ou memórias: são recentes os trabalhos que têm acesso a grandes fundos documentais. A escassez de fontes documentais não existe mais: o regime militar brasileiro preservou muitos acervos, vários deles abertos à consulta pública desde o final dos anos 1980 [...]. Em consequência, avolumaram-se as descobertas empíricas e mudou o perfil da produção sobre o tema. Se o desafio anterior eram as fontes, passou a ser, então, a análise, o estabelecimento de novas interpretações e de hipóteses explicativas – etapa do conhecimento evidentemente mais difícil e que, por isso mesmo, tem suscitado alguns debates (FICO, 2017, p. 7-8).

Um fator em comum nessa historiografia mais recente sobre o Golpe de 1964 e sobre o Regime Militar é a tentativa de definir um marco interpretativo que supere o lugar comum das interpretações oficiais a partir de "versões" que destaquem as contradições e controvérsias do regime e da tentativa de estabelecer uma narrativa oficial (FICO, 2004).

No entanto, é necessário destacar que a historiografia estrutura narrativas e enquadramentos ao lançar mão de questões teóricas e metodológicas na construção de objetos. Criamos, por exemplo, chaves de interpretações sobre os mais diversos objetos que muitas vezes vão se cristalizar a partir do alcance que determinada corrente historiográfica consegue atingir.

Apesar da abertura dos arquivos e da digitalização dos documentos dos órgãos de vigilância e informação, as principais referências sobre o debate acerca da Ditadura Militar ainda estão presas, a partir de análises feitas acerca da movimentação política dos grandes centros urbanos.

Um exemplo pertinente são as narrativas acerca do Golpe Militar que envolvem os acontecimentos do eixo Minas Gerais-Rio de Janeiro-Brasília e de figuras políticas como Jango, Raniere Mazzilli, Leonel Brizola e Olímpio Morão. No entanto, precisamos avançar na compreensão de como esse mesmo processo se deu em outros espaços e contextos de regiões consideradas periféricas aos grandes centros, mas que foram impactadas de maneira bastante particular.

Em publicação organizada por Motta e Ridenti (2014), conseguimos compreender como os militares colocaram na ordem do dia políticas econômicas de cunho modernizante, centrada no endividamento público e na criação de infraestrutura necessária para a instalação de grandes projetos de desenvolvimento. É justamente nesse cenário que o Maranhão entra na agenda econômica dos governos militares e é a partir desse processo que pretendemos compreender como a Ditadura Militar se desenvolve no Maranhão e porque o foco no problema fundiários.

Não se trata de desconsiderar, em absoluto a centralidade de um êxito político e administrativo de onde partem as políticas públicas nacionais, mas sim de entender, que por mais que a homogeneidade fosse um objetivo dos militares para aquele momento a linguagem da subversão e da repressão assumia nuances distintas.

Pensar estava sendo considerado subversão no Maranhão, portanto é estar atento à uma espécie de trânsito de ideias que vão se formatando a partir de uma linguagem que não está pronta ou acabada *a priori*. Tais ideias só poderão ser compreendidas quando a ação dos militares e seus agentes iniciarem esse processo de enquadramento sobre o que era ou não subversão.

Nesse sentido, a documentação dos órgãos de segurança e informação nos mais diversos acervos será compreendida como narrativas que carregam em si conceitos e interpretações de uma determinada realidade, com as suas nuances e variações. Pensando também nos agentes religiosos e no processo de apropriação e ressignificação das Doutrina Social da Igreja, assim como nas organizações internacionais de defesa dos direitos humanos, seria preciso matizar sobre quais agentes e quais orientações teóricas e metodológicas são seguidas em cada um dos momentos e contextos.

No caso da Igreja Católica, que apenas parte dos bispos teria aderido ao golpe e em um momento inicial, segundo Wheriston Neris (2014), as histórias de vidas dos clérigos que atuaram no Maranhão no período da ditadura militar são reveladoras de perfis de engajamento social.

> Sem dúvida, uma rápida observação acerca dos agentes mais decisivos do processo de *aggiornamento* da Igreja Católica no Maranhão evidencia o papel preponderante de religiosos estrangeiros e, entre eles, o dos chamados padres Fidei Donum, para desenvolvimento de novas linhas de atuação pastoral e vinculação entre fé e intervenção social na região. Esse termo (Fidei Donum) era empregado para designar aqueles sacerdotes missionários vinculados a dioceses estrangeiras que, atendendo aos apelos de Pio XII, através da Encíclica Fidei Donum (1957) engajaram-se no apoio às "Igrejas do Terceiro Mundo" (NERIS, 2014, p. 233).

Vale ainda destacar que, segundo o mesmo autor, o engajamento social dos clérigos não dizia respeito a um embate direto com a ditadura, mas um reflexo desse movimento de mudanças teológicas após o Concílio Vaticano II (1962-1965), que irá propor mudanças pastorais profundas, tendo como finalidade estabelecer novas diretrizes para a Igreja frente à s mudanças globais do pós-guerra.

> A eficácia histórica do Concílio Vaticano II estava em seus objetivos, nas suas orientações, nos documentos, enfim, na totalidade de seu dinamismo. Por isso, inspirou novos desenhos para o catolicismo. Considerando a importância de uma maior consciência histórica de catolicismo. Dom Manuel Larrain, bispo de Talca (Chile) afirmou na Revista Vivendo o Concílio, em 1962: "Em face de um mundo que caminha para a idade adulta, é preciso um cristianismo adulto [...] atualização do catolicismo, busca de diálogo e abertura para com a modernidade. (PASSOS, 2010, p. 186-187)

Dentro da perspectiva de atualização do catolicismo, a Assembleia dos Bispos da América Latina de Medellín, em 1968 representou uma tomada de posição a favor da "popularização da Igreja", a partir da interpretação do Concílio em face dos problemas sociais da América Latina.

> [...] "um novo modo de ser Igreja", baseadas em celebrações ligadas ao cotidiano do trabalho e da luta pela sobrevivência, em cânticos que retratam a situação social de injustiça, mas que marcam a esperança no que virá, e na interpretação da Bíblia – círculos bíblicos – como instrumento de luta social, quando o imaginário do Êxodo bíblico e da libertação do povo de Israel, são tomados como referência para a luta de libertação atual, representado o faraó o atual poder opressor, e os profetas, os líderes populares

> com suas denúncias, radicais e, por fim, o 'Reino de Deus' como a sociedade justa e solidária (CAMURÇA *in* DELGADO; FERREIRA, 2007, p. 397).

Esse novo jeito de ser igreja, no entanto, fez com que os padres figurassem nas listas dos subversivos, mas arregimentou pessoas e setores ambíguos à fé católica, segundo Mainwaring:

> A defesa de interesses organizacionais não é necessariamente contrária à adoção de uma fé sincera, nem significa que a pura crença só ocorra fora da Igreja institucional. [...] O compromisso tradicional da Igreja com a salvação universal é fundamental em sua tentativa de incluir em si todas as classes sociais e indivíduos de credos políticos extremamente diversos (MAINWARING, 1989, p. 16).

Outra instituição que figurou nos vestígios deixados pelos agentes de segurança e informação foi a Amnesty International (Anistia Internacional-AI) e suas ações de adoção a presos políticos. Teve papel fundamental na proteção e defesa da vida de Manoel da Conceição.

A entidade de origem britânica, foi fundada em 1961, a partir das reflexões de Peter Benenson no artigo *Os Prisioneiros esquecidos*, com o objetivo de defender pessoas presas de torturas e do esquecimento no cárcere. Os primeiros relatos sobre essa organização no Brasil, data de 1969, quando Kjiel Johansson veio ao Brasil para

> investigar as denúncias de tortura contra prisioneiros políticos. No entanto, os detalhes de sua visita ao Brasil e o trabalho de investigação realizado sobre as denúncias de tortura são pouco conhecidos. Sabe-se que escreveu um relatório intitulado "*Brazil 1969*" sobre as denúncias de tortura a dissidentes políticos brasileiros (MEIRELLES, 2016, p. 30).

No ano de 1972, a Anistia Internacional iniciou uma estratégia pela libertação e promoção de um julgamento justo aos presos políticos. Tal ação se dava no envio de cartas solicitando informações sobre presos políticos, a todas as autoridades que os encarceravam. Segundo Renata Meirelles:

> o período de junho de 1972 a abril de 1973 [...] o SNI/AC recebeu cerca de 2.800 cartas de integrantes da Anistia, sendo a maioria delas provenientes da França, Holanda, Suécia e República Federativa da Alemanha (MEIRELLES, 2014, p. 330).

Ainda no ano de 1972, esta entidade lançou o primeiro relatório global sobre tortura, que trazia nomes de torturadores e de pessoas torturadas. A partir dessa publicação, a entidade passou a ser censurada no Brasil. Não obstante, os órgãos de segurança e informação intensificaram o monitoramento das ações da Anistia Internacional, atrelando sua atuação ao Movimento Comunista Internacional e classificando suas campanhas como difamatórias contra o Brasil.

O nome de Manoel da Conceição está presente no Relatório publicado pela AI em 1972, isso se deu porque, nesse mesmo período, Manoel da Conceição estava sendo mantido preso e incomunicável, no quartel da Marinha, no estado do Rio de Janeiro, desde janeiro de 1972.

As cartas foram encaminhadas pela Anistia Internacional, Comitê Britânico contra a Ditadura no Brasil, Liga Suíça de Direitos Humanos e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, aos embaixadores brasileiros na Europa e em países da América Latina. Outras correspondências foram recebidas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – e pelo Ministro de Justiça e das Relações Exteriores. Manoel representa uma das centenas pessoas procuradas por essas organizações nesse período.

O conteúdo dessas cartas se resumia na solicitação de informações sobre o paradeiro dessas pessoas, gerando um constrangimento internacional, como analisou Geraldo Cantarino (2014) ao tratar da visão internacional do Brasil através da análise das cartas e relatórios trocados entre diplomatas britânicos.

Resultado desse movimento foi a institucionalização de Comitês contra a repressão, criados a partir de 1973, que tiveram a busca de Manoel inspiração e norte para sua atuação. Esses desdobramentos internacionais tiveram um efeito positivo, pois após os apelos, Manoel é julgado pela justiça militar e passa a cumprir pena no Instituto Penal Paulo Sarasate, em Fortaleza, em 1973.

Em Fortaleza, passou a receber visitas de religiosos católicos, que atuavam no Maranhão, como apontou a Informação nº 016/19/AFZ/73, que no dia 10/01/1973

estiveram no Instituto Penal o bispo de Viana Hélio Campos acompanhado dos padres Eider Furtado e Wilson Cordeiro.

Considerações finais

Os fatos relacionados a vida de Manoel o definiram como uma liderança capaz de resistir e inspirar lutas em favor da justiça fundiária e dos Direitos Humanos. A formação de base no MEB e seu ingresso na Ação Popular, foram ideologicamente estruturantes na construção dessa rede de solidariedade, que resultou na manutenção da sua vida.

Em sua carta de despedida, quando foi para o exílio na Suíça em 1975, Manoel agradece a todos os atores que, de alguma maneira o ajudaram, em especial aos padres e bispos católicos, que ele denominou como irmãos.

A abertura e disponibilização dos acervos de repressão estão sendo fundamentais para a construção de novas versões sobre desdobramentos que não se restrinjam aos limites nacionais. Provável, a euforia do milagre econômico ocorrido no Brasil, na década de 1970, fez com que o mundo lançasse sobre o país os holofotes, que por um lado foi positivo do ponto de vista de investimentos econômicos, mas mostrou para o mundo o alicerce violador em que estava sendo construído. Analisar esses contrapontos nos permite descobrir outros pontos de análise, de um período que ainda na atualidade precisa ser decantado e ressignificado.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)* – Bauru/SP: Edusc, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1985.

AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (org). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

ARAUJO, Maria Paula, FICO, Carlos e GRIN, Monica (org.). *Violência na História: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

ARAUJO, Helciane de Fátima Abreu. *Memória, Mediação e Campesinato: as representações de uma liderança sobre as lutas camponesas da pré-Amazônia Maranhense*. Manaus: UEA Edições, 2010.

AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus van der. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo.* Petrópolis: Vozes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *"O Campo Científico"*. In ORTIZ, Renato (org.) Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1997.

CANTARINO, Geraldo. *A Ditadura que o inglês viu: documentos diplomáticos sigilosos revelam a visão britânica do Brasil desde o golpe de 1964 até o processo de abertura política em 1979*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

CARNEIRO, Marcelo S. *Terra trabalho e poder: conflitos e lutas sociais no Maranhão contemporâneo*. São Paulo: Annablume, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DIAS, Reginaldo Benedito. *Histórias da AP: estudos sobre as disputas pelos sentidos da história da Açao Popular (AP).* São Paulo: Alameda, 2021.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia do Gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *Brasil republicano vol. 3: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FICO, Carlos. *Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2004.

FICO, Carlos. *O golpe de 64: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017.

FRANKLIN, Adalberto. *Manoel Conceição: sobrevivente do Brasil*. Imperatriz: Ética, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar esquecer escrever*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. *A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil*. Revista Brasileira de História, vol. 17, nº 34, 1997.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEIRELLES, Renata. *Acender as velas já é profissão: a atuação da Anistia Internacional em relação ao Brasil durante a ditadura (1961-1981).* Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em História Social da USP. São Paulo, 2016.

MEIRELLES, Renata. *A Anistia Internacional e o Brasil: o princípio da não-violência e a defesa de presos políticos. Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 327-354, jan./abr. 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. *História contemporânea 2: do entreguerras à nova ordem mundial.* São Paulo: Contexto, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi, LUCA, Tânia Regina de. *O historiador e suas fontes.* São Paulo: Contexto, 2011.

PORTELA, Camila da Silva. *Entre a cruz e o fuzil: uma análise das ações do clero católico no período da Ditadura Militar no Maranhão*. Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em História, 2015.

THIESEN, Icléia. *Reflexões sobre documentos sensíveis, informação e memória no contexto do regime de exceção no Brasil (1964-1985).* Perspectivas em Ciência da Informação, v.24, número especial, p.06-22, jan./mar.2019.

RODRIGUES, Vicente Arruda Câmara. *Documentos (in)visíveis: arquivos da Ditadura militar e acesso à informação em tempos de justiça de transição no Brasil*. Aracaju: Edise, 2017.

ROMÃO, Lucília Maria de Sousa. *A pedra, o pau e a pena: silêncio, formação discursiva e dizeres nas fichas do DEOPS*. In: Discurso & Sociedad, vol. 4, n. 2, 2010, 234 a 256.

RUSEN *in* MALERBA, Jurandir (org.*). História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2016.

SANTOS, Manoel Conceição. *Essa terra é nossa*. Petrópolis: Vozes, 1980.

STEDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Ed. 34, 2018.

WEBER, M. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

WELCH, Clifford Andrew. *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*. São Paulo: Ed. Unesp 2009.

12. Direitos humanos e educação crítica face à violência contra a criança e o adolescente

https://doi.org/10.36592/9786554601511-12

Cleudes Maria Tavares Rosa[1]

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante à sociedade brasileira, no seu Artigo 4º, Inciso II, o princípio da "prevalência dos Direitos Humanos" formalmente. Tal formalização advém da ratificação dos pactos e tratados internacionais que adentram a lei pátria. O inciso do artigo constitucional foi motivado pela ratificação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que, em seu Artigo 26, declara que "Todo ser humano tem direito à educação". Ademais, as Nações Unidas reconheceram tanto quanto concordaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e pactos internacionais, que tais direitos se estendem à infância. Logo, toda criança tem direito a cuidados e assistências especiais, tanto quanto sendo a família a principal provedora de cuidados à infância, pois é nela que a personalidade se estrutura. A família passa também a ter proteção estatal (BRASIL, 1988, Art. 227 e parágrafos).

Recorda-se que a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, de 1924, e a Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, reconhecidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), reafirmam a proteção e cuidados especiais à criança. Ainda, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em específico nos artigos 23 e 24, com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Pequim), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em seu Artigo 10, tanto quanto os estatutos e instrumentos pertinentes e adequados das Agências Especializadas e das organizações internacionais, lutam pelo bem-estar da criança. Nesse campo, encontra-se também a Declaração sobre Princípios Sociais e Jurídicos Relativos à proteção e ao bem-estar com a adoção e colocação

[1] Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GOIÁS. https://orcid.org/0000-0002-2364-6117

em lares de adoção, em nível nacional e internacional, com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Pequim). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que regulamenta o Artigo 227 da CF/88, define crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que demandam proteção integral e prioritária por parte da família. Em todos esses institutos, a defesa do melhor interesse da criança deve ser aplicada: proteção à vida, nome, família, liberdade de expressão, pensamento, consciência, crença religiosa, saúde física e mental. E, no seu Artigo 18, o direito à educação, com a participação estatal: instituições, instalações, serviços. No Artigo 19, a proteção contra a violência: física ou mental, maus-tratos, abusos, inclusive sexual (BRASIL, 1990).

São discutidos aqui os Direitos Humanos formalizados em Declarações, Tratados, Pactos e Estatutos, instigando a busca, criticamente, pela compreensão de saber que tal garantia foi expectativa de um processo sistemático e multidimensional orientador da formação do sujeito de direitos ao longo do tempo social e histórico. Tal processo levou à constituição formal desses direitos.

Historicização dos direitos humanos: a universalização como obra inacabada

Desde há muito, século VIII a.C. até o século XX d.C. (RAMOS, 2014), a afirmação universal dos denominados direitos humanos tem sido exigida e seu marco constitucional ocorreu com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Social e historicamente, múltiplas fases, institutos e posicionamentos mobilizaram esforços e lutas: desde a escravidão até a discriminação dos indivíduos portadores de deficiências estiveram no centro de tais discussões. Salienta-se que sua universalização, posição idealizada, é e será obra inacabada. É nessa intenção que a historicização para a compreensão crítica de sua fundamentação desde sociedades pretéritas até hodiernamente se assenta.

Busca-se o movimento social e histórico do deslocamento conceitual de Direitos Humanos e "escovar a história a contrapelo" (BENJAMIN, 1994, p. 225) para compreendê-lo e a exigência social e legal de sua constituição à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana. Salienta-se a exigência de historicizar, pois articular historicamente o passado não significa conhecê-lo de fato como ele foi. Significa apropriar-se de

"uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, p. 224). Dessa maneira, urge entender como as lutas contra a opressão do indivíduo conduziram à constituição, à conceituação e ao regime jurídico do direito humano, inclusive formalmente, com a criação de uma norma de defesa da Educação em Direitos Humanos. Contudo, a educação crítica é que leva a uma consciência crítica que exige a criação ou o alargamento do Direito, como luta do indivíduo. Doravante, a legislação reafirmará a garantia de tais direitos.

Há a exigência, reiterada, de uma educação crítica que anteceda, formule e organize a luta por esses direitos, bem como que conduza a sua constituição formal e garanta a busca da contradição, tensionando a maneira de compreensão, explicação e materialização de tais direitos. Direitos esses que são questionados e até negados. Por isso, recorre-se à Teoria Crítica Frankfurtiana para se compreender a contradição e a ideologia existentes na sociedade e sua organização objetiva que está imiscuída na educação formal, a escolar, e impede, pela acriticidade de seus conteúdos, a aceitação dos Direitos Humanos por parcela da população.

A educação é processo de constituição da emancipação e autonomia do indivíduo, da crítica e da resistência, porém, e dialeticamente pensando, pode garantir a autoconservação e a ideologia burguesa. Nesse percurso, é preciso questionar a autoconservação, como conciliação forçada e propiciada pela educação enquanto instrumento da coisificação do indivíduo pela adaptação e conciliação entre indivíduo e sociedade, particular e universal. Reitera-se que ideologia é

> [...] falsa consciência e, entretanto, não só falsa. A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras "em si", como o são as ideias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p.199).

Recorre-se à Teoria Crítica Frankfurtiana, com Adorno e Horkheimer (1985), em específico Adorno e sua *Dialética Negativa* (2009, p.12), posto ser a dialética o

"indício da não-verdade da identidade", o que não é a busca da mera contradição, pois, e conforme Adorno (2009, p. 13), a contradição "é a não identidade sob o encanto da lei que também afeta o não-idêntico". Recorre-se à Dialética Negativa pela não idealização e pela consciência da não identidade. Nesse sentido, a dialética é movimento e, neste, não há inserção de esquemas ordenadores para a compreensão dos fenômenos, sob o risco de hipostasiá-los, cristalizá-los e não compreender tal movimento. A dialética dogmática sofreu o influxo de tal hispóstase, uma vez que, e conforme Adorno (1994, p. 63-64), "uma teoria dialética da sociedade volta-se para leis estruturais que determinam os fatos, que neles se manifestam e que são por eles modificadas. Ela entende por leis estruturais tendências que decorrem de um modo mais ou menos rigoroso de elementos constitutivos históricos do sistema global".

A dialética negativa critica a idealização por não se acomodar à generalidade e por essa via não empobrecer a experiência ao considerar que "dela seria liberado um estado justo, que não é nem sistema nem contradição (ADORNO, 2009, p.18). Busca-se recompor o arco do conhecimento tradicional sob o qual os direitos humanos foram constituídos, mas se considera como marco temporal formal a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no pós-Segunda Guerra: *Auschwitz.* É preciso, pois, contrapor-se aos pressupostos objetivos, sociais e políticos, geradores de eventos semelhantes a *Auschwitz*, à barbárie, sem descuidar dos subjetivos.

Adorno (1995b), ao se opor à história deduzida dos conceitos universais, propõe-se a resgatar a história na qual as cicatrizes do sofrimento causado ainda estejam presentes, visíveis. A repetição de *Auschwitz* precisa ser negada, e os aspectos subjetivos devem ser desmistificados para se constatar a presença da frieza, a indiferença e a incapacidade de amar dos algozes, a incapacidade de identificar-se com o outro, julgado diferente, que tem o direito e deve ser respeitado. *Auschwitz* é o marco delimitador aqui a ser usado para, em termos de organização social, refletir sobre o distanciamento e a frieza que marcam a sociedade burguesa. Esse contexto de violência física explícita e orquestrado burocraticamente demonstrou a impossibilidade da autonomia como esclarecimento, pois usa de

recursos de violência física e simbólica, por meio do preconceito, que levou e tem levado a humanidade à barbárie e à desumanização.

Direito humano e educação crítica

Objetiva-se compreender a relação entre educação e direito humano como alicerce cultural que organiza a sociedade, entendendo a primeira como fundamento constituidor do segundo. Desde a formação dos primeiros agrupamentos humanos, o direito, como lei emanada dos costumes, tem sido uma imposição do universal ao particular. Visando tensionar tal relação, recorrer-se-á à Dialética Negativa, de Theodor Adorno (2009), e à Teoria Crítica Frankfurtiana para se compreender como a codificação sustenta formalmente o direito humano. Contudo, materialmente, exige-se a crítica, pois a dificuldade de materialização aumenta a violação e a resistência à violação implica lutar pela materialização protetiva.

Relaciona-se a codificação do direito humano aos contextos de barbárie que marcaram a sociedade burguesa, tendo *Auschwitz* como emblema, mas não se descura de Hiroshima e Nagasaki. Isso porque os conflitos e as lutas pela dignidade humana conduziram a sistemas de garantias codificadas a partir de lá. Todavia, os conflitos sociais gestaram há muito a luta pela constituição de tal direito e culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Critica-se a concepção de sistema pelo fechamento da compreensão que esse propicia. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), essa concepção de um sistema – valores e divisão social do trabalho (HERRERA FLORES, 2009) se fecha numa totalidade explicativa e nega a crítica.

Considera-se a narrativa do sistema de direitos humanos oriunda dos tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a qual dotou de direitos os indivíduos particulares. Nela constam os fundamentos da luta no processo de humanização da humanidade. Não se pode descurar, porém, que nesses importantes marcos normativos dos direitos humanos assenta-se fundamento ideológico, por serem abstratos, oriundos do universal. Por outro lado, a especificidade originária remete à questão cultural: sua origem radica-se no lado

ocidental do planeta, em contexto de alto desenvolvimento técnico, desafiado pela barbárie cultural de *Auschwitz*.

Herrera Flores (2009) discute essa questão apontando a necessidade de (des)colonizar o que seja direito humano, sua base ética e jurídica, buscando o acesso aos bens, materiais e imateriais, como um mínimo propiciado para o exercício do que seja dignidade. Toma-se Quijano (1992) para se compreender o que seja descolonialismo, contraposto ao colonialismo: que é dominação direta, política, sociocultural dos europeus conquistadores sobre os povos conquistados. Conquanto pareça ser tal situação já superada. O colonialismo tem como alicerce o racismo e a racialização. Já decoloniais contrapõe-se à colonialidade – finda a administração colonial da qual emergiram os Estados-Nação. Não significa, contudo, o fim da dominação colonial; há continuidade da colonialidade. Necessário então um movimento político, econômico e teórico de contraposição: o Decolonial.

Conforme Quijano (1992), é com a racialização (estrutura de poder colonial e suas formas racializadas das relações de produção), com o eurocentrismo (o controle da produção e até da subjetividade e da existência) e com a hegemonia do Estado-Nação que, após, advém o colonialismo. Nesse, o Estado-Nação é construído como periferia. Por todas essas relações, o empreendimento colonial perpetua-se e concretiza-se como colonialidade do poder, saber e ser. O descolonial no significado de desfazimento do colonial tem mais sentido na contraposição ao colonialismo. A proposta decolonial denuncia a colonialidade (dominação do Estado-Nação, objetivamente), e sustenta movimento insurgente que rompa com a episteme burguesa. O (des)colonizar adviria de ser o direito humano entendido como humano, logo, todo indivíduo, por ser humano, o teria, desconsiderando, nesse contexto, a diversidade de cosmovisões e interesses de povos diversos. Por isso, critica-se a abrangência da abstratividade dos enunciados e da própria linguagem presente nessa universalidade do que seja o direito humano.

O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, como conhecimentos e habilidades, no seu sentido positivista, cujos fins justificam os meios percorridos para a acumulação de poder via dominação de grupos e povos diversos, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas

tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história.

Essa marcha ia de encontro ao colapso da sociedade burguesa (*Auschwitz*) e às tendências destrutivas do espírito da época. Pensar a (ir)razão burguesa exige uma educação crítica que rompa a episteme moderna. Essa, assentada na burocracia e na legislação, impede, também pela Indústria Cultural, a crítica e a própria educação crítica. Com base nessa complexidade, deve-se pensar o homem (*ánthropos*) no sentido amplo de humanidade, o conhecimento e sua constituição histórica, considerando que a dominação e a racionalidade instrumentadora podem conduzir os indivíduos à semiformação. Esta indica uma falsidade ou limitação do processo formativo, quando este perde sua articulação entre autonomia e dominação, mas, também, indica uma formação real e efetiva, apenas como dominação. Por consequência, destitui os indivíduos do pensamento crítico e, consequentemente, os impede de esclarecimento. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 45),

> Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como a matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos –, o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens.

Então, é preciso tensionar a relação indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, posto compreender que não há relação de hierarquia entre esses e sim de complementariedade.

Direito humano e educação crítica: o caminho possível contra a barbárie e a defesa da criança

O direito humano é, sim, luta do indivíduo, seja para a criação, o alargamento ou expansão do já positivado pelo universal. Considera-se Direito Humano como processo: individual, social e institucional, que torna possível a luta pela dignidade

humana. Direitos humanos e dignidade humana não se dissociam. Reitera-se que o conhecimento é um dos aspectos que norteia esta reflexão. Nela, a centralidade e o comportamento do indivíduo que vive e se relaciona com outros engendraram a reflexão de pensadores, ao longo do tempo social e histórico, instigando tanto o conhecimento quanto o direito humano.

Direito que visou conter, formalmente, a repetição de tamanha violência: *Auschwitz.* Tais momentos afloraram atos de pura barbárie manifestada pela sociedade burguesa sobre determinados indivíduos. Nesse sentido,

> Se uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atento da tradição científica (especialmente onde ela se vê entregue ao esquecimento como um lastro inútil pelos expurgadores positivistas), em compensação, no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.11).

Há limitações ao processo formativo cultural e essas são perceptíveis na estrutura social e na sustentação da relação dialética com a educação. No entanto, há uma maior limitação para a educação crítica voltada aos direitos humanos. Por isso, busca-se, na perspectiva crítica e teórica adorniana com a dialética negativa (2009), por esta afastar o princípio da unidade e superioridade do conceito, apontar os limites da pretendida unidade conceitual, sob a perspectiva do movimento, além de permitir a compreensão segundo a qual o conceito é menos que o objeto, posto haver inadequação na relação entre sujeito e objeto.

Busca-se, pois, historicizar o contributo de sistematização das regras, social e temporalmente, que conduziu à fundamentação de tais direitos como hipóstase, como cristalização histórica referente a determinados eventos danosos e que culminou numa Teoria Geral dos Direitos Humanos, sem, contudo, efetuar a crítica a partir da educação formal.

Como ocorre até agora, estudam-se História, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, Geografia Humana, buscando compreender fenômenos como guerras, sociedades autoritárias e ditaduras civis, militares e corporativistas, porém, sem

discutir criticamente as violações de tais direitos em todos os momentos e por todas essas ciências.

A narrativa histórica sem contextualizar e arguir os eventos originários do que se convencionou chamar Direitos Humanos instrumentaliza, ideologicamente, tais direitos e não propicia a reflexão e o questionamento do indivíduo a respeito de tal formalização. E, pior, por consignar o não conhecimento ou não aceitação e considerar tais direitos como não necessários, esses são lançados ao descrédito, até por desconhecimento. Essa relação conduz que alguns indivíduos considerem-no dispensável para alguns indivíduos e disponíveis a outros. Logo, é o não admitir sua titularização a todos. Como a tensão entre indivíduo e sociedade está presente na sociedade administrada, no caso dos direitos humanos, a contradição é claramente explicitada: o interesse da sociedade não considera a diversidade inerente à constituição do indivíduo. A igualdade como lógica da equivalência, que é fundamento desta sociedade formalmente defendida, prevalece (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Assim, a sociedade discrimina aqueles formalmente resguardados pela lei e os estigmatiza: a desigualdade de renda refletida nos indicadores de saúde; a mortalidade infantil nos países pobres chega ser 13 vezes maior que nos ricos; a mortalidade materna é 150 vezes maior nos países menos desenvolvidos que nos países mais industrializados (FARMER, 2003; HERRERA FLORES, 2009).

Nesse percurso, volta-se o olhar sobre a dialética por esta refletir criticamente sobre si e sobre o risco de recair sobre o fetichismo dos fatos em nome da teoria, bem como, ao efetuar a reflexão criticamente sobre si, poderá constatar a possibilidade de recair na falsa separação entre pensamento enfático e pesquisa empírica (ADORNO *apud* COHN, 1994). Recorrer-se-á à dialética negativa adorniana para, como método que não permite o pensamento coagular (ADORNO, 2009), apreender o movimento ideológico que perpassa a educação formal dos direitos humanos. Considerando, nas palavras de Adorno (2009, p. 33), que o "pensar filosoficamente significa o mesmo que pensar em modelos, a dialética negativa é um *ensemble* de análises de modelos".

Elabora-se a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, compreendida como a formação da humanidade cultivada, tendo-se em vista

indivíduos autônomos, éticos e livres que a filosofia julgou contribuir para o seu existir e resistir, de acordo com Adorno (1995a), à *Halbbildung*. Essa é entendida como semiformação, ou razão contraditória, como falsa formação, pois, revestida da ideologia do sistema vigente, conduz à alienação relacionada com a crítica efetuada aqui à educação formal direcionada aos Direitos Humanos.

Conclusão preliminar

Existe uma educação formal para o que seja Direitos Humanos e nem todos estão atentos à manipulação ideologicamente contida nos processos formativos inerentes a tal. Existe ainda manipulação encobridora dos interesses contraditórios da sociedade administrada e que leva à constituição da barbárie cultural. Pensa-se, em específico, nas discussões incidentes sobre os direitos humanos e sua veiculação como direitos de alguns, visto que os mesmos estão assentados em legislação, sem que haja, porém, a problematização à ideologia que perpassa tal discurso. Herrera Flores (2009) alerta que os direitos humanos podem converter-se em pauta jurídica, ética e social que leve à construção, caminho para fora da jaula de ferro na qual foram encerrados pela ideologia de mercado e sua legitimação jurídica formalista e abstrata.

Como o processo de elaboração da educação tem como essência evitar a dominação, é preciso questionar a formação para além do processo formativo que tem como instância fundante, na educação escolar, a apreensão dos conteúdos. Entretanto, esses, contudo, não deverão separar sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, pois a relação é dialética. No entanto, a educação e a formação são dadas a *priori*, ou seja, o objeto está dado pelo sujeito, havendo no objeto a fixidez que determina sua verdade e cinde a relação.

É preciso não hipostasiar o objeto, mas analisá-lo, social e historicamente, para não falsear a relação e fazer o giro para o sujeito, pois, "uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto" (ADORNO,1995b, p.183). O giro para o sujeito ou "a virada para o sujeito que, aliás, desde o início, tende ao primado deste, não desaparece simplesmente com sua revisão; esta se realiza, e não em último lugar,

em favor do interesse subjetivo da liberdade" (ADORNO, 1995b, p.187). Esta reflexão possibilita entender e identificar os mecanismos de dominação que mediam sujeito e objeto.

Com efeito, se o objeto estiver dado *a priori* e cindido da relação com o sujeito, a formação restará falseada, pois o indivíduo recebe a educação escolar por um currículo definido pela legislação positivada. Na educação escolar, há a prevalência dos interesses do universal sobre o particular, e a instituição escolar os recebe, por sua relação de derivação dos interesses da sociedade, a qual mantém implícito o autoritarismo dos conteúdos formativos que são técnicos e impostos a partir do exterior via legislação que universaliza tais conteúdos e ocorre uma fetichização do processo da formação.

Portanto, há fetichização no sentido de a arquitetura do conhecimento ser fundada numa pretensa e harmônica uniformidade que é autoritária, podendo levar à barbárie. Essa barbárie é consequência do pensamento acrítico e uniforme. Por isso, "[...] a barbárie é um estado no qual todas essas formações às quais serve a escola mostram-se fracassadas. [...] Mas, se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo de essencial que os indivíduos sejam desbarbarizados" (ADORNO,1995b. p.103).

A relação derivada e reflexa dos interesses da sociedade sobre os conteúdos da educação escolar impondo-se sobre o indivíduo e fomentando a barbárie exige fazer o giro copernicano: olhar para a sociedade e compreender os interesses que a norteiam, romper o véu por trás do qual se esconde a cobiça de poder e riqueza. Como estes interesses são defendidos pela ideologia burguesa, a partir dela, a escola reproduz tal ideologia. Esta encobre a barbárie.

Pensa-se a barbárie na análise da ambiguidade que marca a democracia burguesa. O ideário burguês propugnou pela liberdade, igualdade e fraternidade, bem como propôs viabilizar o acesso de todos os indivíduos às oportunidades inclusivas propostas pelo novo momento social e histórico: que era revolucionário. O ideal democrático defende o liberalismo – liberalismo, conforme Bobbio (2000), e, para além da sua forma econômica, a exigência de sua vertente política das liberdades individuais. Democracia e liberalismo avançaram lado a lado; propiciaram o

movimento emancipador que dilui "os laços sociais tradicionais e abalam tanto as técnicas quanto os costumes" (LALLEMENT, 2018, p. 69).

O liberalismo remete ao liberalismo político. Segundo Bobbio (2000, p. 123), o liberalismo refere-se "[...] basicamente à restauração do livre-cambismo". Sendo assim, é necessário, preliminarmente, considerar a democracia como reconhecimento de direitos dos indivíduos. Então, a partir do conceito de Bobbio (2000, p. 30), o liberalismo é uma contraproposta às formas de governo autocrático e "conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos". Entende-se, assim, que as propostas de direitos humanos vêm prenhes de ambivalência: a promessa das liberdades e de direitos é defendida e esses são acessíveis a todos. Todavia, na representação, uma das formas da democracia em que o representante define o percurso e as decisões é o momento em que todos os indivíduos são afastados. E esse representante, doravante, conduzirá o direito de todos via lei.

Nesse sentido, a legislação deverá defender o interesse de todos. Logo, no que tange aos Direitos Humanos, há uma legislação que os assegura a todos, por outro lado, a própria sociedade os hierarquiza no processo discriminatório negativo: cidadania formal e não materializada. Veja-se com Adorno (2020) ao discutir o cerne da interpretação liberal do fascismo e sua redução a uma patologia moral, um desvio com o inocentar da ordem social que o gestou. O fascismo foi a revolução burguesa da Alemanha com seu projeto de expansão industrialista e buscou vincular violência econômica e a extraeconômica (CATALANI *apud* ADORNO, 2020).

Ademais, são todas as crianças que têm acesso à escola? Ou ainda é preciso aguardar vagas? São todas as crianças que estão seguras em suas famílias e redes de proteção? Todas têm acesso à saúde, ou ainda os acessos são limitados? Essa é a violência simbólica da promessa legal institucional, a violência estrutural. Todas as crianças têm comida na mesa? Casa com teto seguro para chuva e frio? E todo adolescente e criança tiveram acesso a computador e/ou telefone para assistir às aulas durante a pandemia de Covid-19? Essa é a violência explícita e econômica. E toda criança ou adulto está imune à violência física explícita? Esta é a barbárie: guerras econômicas ainda em 2023. Cabe à educação crítica tensionar os direitos humanos e enfatizar o não à idealização. Adorno afirma em *Elaborar o passado*

(1995a) a necessidade de uma sociologia política para desmistificar as afirmações propositivas oriundas das relações objetivas e decifrar o enigma da ideologia.

A educação crítica contribui para que o indivíduo se conscientize dessas contradições e compreenda que, como parte de um todo, ele próprio comporá aquilo que é o melhor, dentro das limitações e interesses de outros indivíduos. Como compreender a contribuição da Teoria Crítica Frankfurtiana em tal processo? Ora, é preciso situar sua origem e as motivações filosóficas, sociológicas, econômicas, psicológicas, que propiciaram a compreensão da tensão entre indivíduo e sociedade, particular e universal, sujeito e objeto, para se enfrentar as contradições também nos Direitos Humanos.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Sociologia**.** *In*: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia.* São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação.* Tradução: Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais:* modelos críticos. Tradução: Maria Helena Ruschel. Supervisão: Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa.* Tradução: Marco Antonio Casanova. Revisão técnica: Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos da Sociologia.* Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix e Editora da USP, 1979.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento:* fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. I)

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia.* Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

CATALANI, Felipe. Introdução. *In*: ADORNO, Theodor W. *Aspectos do novo radicalismo de direita*. Tradução: Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

CONVENÇÃO SOBRE O DIREITO DAS CRIANÇAS. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 3 maio 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 3 maio 2023.

FARMER, Paul. Patologias do Poder: Saúde, Direitos Humanos e a Nova Guerra contra os Pobres. *Diálogo Norte-Americano,* n. 6, v. 1, jun. 2003. DOI: 10.1525/nad.2003.6.1.1

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos.* Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecida Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

LALLEMENT, Michel. *História das ideias sociológicas:* das origens aos contemporâneos. Tradução: João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2018.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-dos-direitos-econ%C3%B4micos-sociais-e-culturais. Acesso em: 3 maio 2023.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-sobre-direitos-civis-e-politicos. Acesso em: 3 maio 2023.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre a questão da identidade e nação do Peru. *Dossiê América Latina*, Estud. av. 6, n.16, dez. 1992. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000300007. Acesso em: 3 maio 2023.

QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Perspectivas latinoamericanas. LANDER, Edgardo (org.). Colecciûn sur sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul.* Lisboa: Ed. Almedina S.A., 2009. p.73-118.

RAMOS, André de C. *Curso de Direitos Humanos.* São Paulo: Saraiva, 2014.

13. Educação, cidadania e direitos humanos: a importância do ensino da língua do país de destino para a integração dos migrantes na perspectiva comparada

https://doi.org/10.36592/9786554601511-13

César Augusto Artusi Babler[1]

Jorge Luís Mialhe[2]

Introdução

A preocupação com a integração e garantia de uma vida digna dos migrantes no Brasil, como país de acolhida, transcende os limites das políticas públicas governamentais, insuficientes para esse desiderato.

Segundo Babler (2019), o Estado, embora titular de algumas obrigações prestacionais como saúde e educação, resta insuficiente no exercício do seu dever de agir, muitas vezes, somente, cumprindo aquilo que se considera judicialmente aceitável como o mínimo necessário, dando azo à atuação das entidades paraestatais, ante a tentativa de suprir a omissão do Poder Público no combate da desigualdade social em relação às pessoas em situação de vulnerabilidade (BABLER, 2019, p. 52).

O conhecimento suficiente da língua do país de destino do migrante é determinante para o seu integral acolhimento e assimilação à sua nova pátria. O domínio do idioma local é condição indispensável para o desenvolvimento autônomo das suas potencialidades e, consequentemente, premissa para o exercício da plena cidadania do migrante, estabelecida a partir da ciência dos seus deveres e dos seus direitos no Estado que o recebeu. Nesse sentido, é necessário tanto o conhecimento do idioma e da cultura do país de acolhimento, quanto da adesão aos seus valores fundamentais. (MIALHE, 2017, p.58)

[1] Escola Superior de Direito, Proordem e Unità Faculdade. https://orcid.org/0000-0003-3348-8287

[2] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP/Rio Claro-SP. https://orcid.org/0000-0002-0744-796X

Para tentar compreender a dimensão desse desafio, buscou-se comparativamente inspiração nas iniciativas de países da União Europeia no ensino de línguas para migrantes e refugiados. Ensino entendido como uma dimensão do direito à educação, visando a melhor integração no Brasil dessas pessoas forçadas a se deslocar por razões econômicas, conflitos, desastres naturais e perseguições de toda ordem.

Desafios dos migrantes frente ao aprendizado do novo idioma na perspectiva comparada: Brasil e União Europeia

A partir da chegada dos migrantes ao Brasil, estes deparam-se com o desafio do aprendizado do idioma local. A modelagem do ensino do idioma na perspectiva do acolhimento solidário deve ser capaz de transmitir o sentimento de cuidado e desvelo necessários para o efetivo sentimento de pertencer ao Estado hospedeiro. Quando os migrantes e refugiados se sentem acolhidos e cuidados, há maior motivação para o aprendizado do idioma e de querer permanecer no Brasil.

A língua de acolhimento constitui, ontologicamente, instrumento para o exercício e o uso de direitos humanos fundamentais, assim como o próprio conhecimento para o cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão (GROSSO, 2010, p. 69).

Na perspectiva do Direito Comparado, vale mencionar a experiência da legislação de Portugal e também as práticas realizadas nos demais países integrantes da União Europeia.

O governo português concede a nacionalidade, por naturalização, aos estrangeiros que, entre outros requisitos, demonstrem conhecer suficientemente a língua portuguesa, com fulcro na Lei da Nacionalidade (Lei Orgânica nº 2 de 17 abril de 2006).

Segundo Grosso (2010):

> Na língua de acolhimento, são privilegiadas áreas que promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais,

> bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural (GROSSO, 2010, p. 73).

A legislação portuguesa, por conseguinte, facilita a concessão da nacionalidade aos refugiados e migrantes, habilitando-lhes à condição de cidadãos portugueses. Essa medida, por sua vez, propicia a titularidade e o exercício de direitos no país de acolhida, que muitas vezes são desconsiderados pelo simples fato do refugiado ou migrante ainda não se considerar nacional do país. De *lege ferenda*, espera-se que essas práticas possam servir como inspiração para futuras legislações de outros países receptores de significativo contingente de migrantes.

No tocante à naturalização, o artigo 34 da Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, estabelece que:

> Os Estados Membros facilitarão, na medida do possível, a assimilação e a naturalização dos refugiados. Esforçar-se-ão notadamente para acelerar o processo de naturalização e reduzir, na medida do possível, as taxas e despesas desse processo. (ONU, 1951)

Ademais, segundo Mialhe (2017), a previsão do artigo supracitado, no sentido da obrigação da facilitação da naturalização, fica dependente de boa vontade da soberania dos Estados para a sua incorporação, como seria o caso do Brasil (MIALHE, 2017, p.58).

O aprendizado do idioma do país de acolhimento depende, naturalmente, da garantia do direito à educação do migrante. Assim, conforme previsto nos artigos 3º. e 4º. da Lei de Migração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017), a política migratória brasileira rege-se pelos princípios de acesso igualitário e livre do migrante a serviços e programas de educação pública, vedada a discriminação em razão da sua nacionalidade e condição migratória.

No mesmo sentido, o artigo 14 da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia prevê que: "1. Toda pessoa tem direito à educação e a ter acesso à formação profissional e contínua. 2. Este direito inclui a possibilidade de receber ensino obrigatório gratuito". Além disso, o conhecimento do idioma local também é um direito social, consagrado na Carta Social Europeia de 1993, obrigando-se o

Estado a favorecer e facilitar o seu aprendizado aos trabalhadores migrantes e seus familiares. (EUROPEAN UNION, 2019, p.85).

No tocante ao direito à educação das crianças, o artigo 14 da Diretiva 2013/33/UE exige que crianças requerentes de asilo que entrarem em algum Estado-membro da União Europeia sejam incluídas no sistema educacional no prazo de até três meses. Na prática, lamentavelmente, esse prazo pode ser de um ano, podendo chegar até dezoito meses, em razão de transferências de acomodação, tempo para encontrar uma escola e outras barreiras administrativas. Em países como a Suécia, o período de espera é de cinco meses em média; de até um ano na França e de até dezoito meses na Itália. (EUROPEAN UNION, 2019, p.93).

As razões para o retardamento do prazo são as mais diversas possíveis, passando pela falta de profissionais capacitados para avaliação em língua nativa (França), a burocracia e a documentação excessiva (Alemanha) e, até mesmo, a necessidade de vacinação dos educandos para o ingresso no sistema escolar (Grécia) (EUROPEAN UNION, 2019, p.93).

Evidentemente, outro obstáculo para o acesso dos migrantes no sistema escolar consiste no tempo de espera para matrícula na escola. Esse lapso temporal acaba prejudicando principalmente as crianças, que se acostumam com outras atividades como jogar futebol, por exemplo, no horário que deveriam estar na sala de aula.

É revelador o depoimento de uma jovem refugiada síria que permaneceu durante treze meses longe da escola na Alemanha:

> Eu não conhecia ninguém, não tinha amigos alemães nem sírios, [...] então eu não estava me sentindo bem psicologicamente [...] eu me sentia sozinha [...] sim, eu estava indo para a biblioteca e pegando livros em árabe [...] Às vezes, eu parava de comer por dias, pois simplesmente não tinha apetite. Eu estava fazendo compras, limpando a casa, saindo [...] apesar de tudo isso, eu estava me sentindo só, não sei, eu sentia isso e foi realmente difícil. […]. Eu vim aqui; eu saí de uma prisão para outra prisão. Eu estava esperando começar a escola rapidamente, fazer amigos e sorrir. Isso tudo acabou sendo o oposto, eu não tinha amigos, não tinha escola, e sempre ficava em casa […]. Todas as coisas se acumularam e me pressionaram, foi muito difícil, tentei o suicídio. (EUROPEAN UNION, 2019, p.92).

Também no Brasil, a dificuldade com a língua falada constitui, certamente, a primeira barreira ou obstáculo encontrado pelos migrantes e refugiados[3] ao imergir na nova cultura. É preciso considerar que, na grande maioria das situações, os refugiados já chegam ao Brasil oprimidos pelos traumas e transtornos decorrentes da mudança em si, bem como das causas que geraram o refúgio e o deslocamento de pessoas, tais como perseguições políticas e religiosas, conflitos armados, tortura, desastres naturais, entre outros fatores.

Tudo isso acaba provocando um distanciamento e uma tendência ao isolamento dos migrantes e refugiados em relação aos nacionais dos países de destino e exige muita empatia para confortar essas pessoas.

Importante considerar que, na maioria dos Estados da União Europeia (EU), os adolescentes com idade a partir de quinze anos, refugiados, que chegam aos respectivos países do bloco, em geral, não conseguem continuar ou sequer iniciar os seus estudos. O ensino do novo idioma exige algum tempo de aprendizado, em média dois anos, razão pela qual tais pessoas já ultrapassam a idade do ensino regular, não havendo programas de facilitação para esse grupo de vulneráveis.

Como um professor de idioma italiano mencionou:

> Se você chega com 16 anos e não fala italiano, não pode acessar escolas públicas estaduais; às vezes também é difícil acessar um *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti* - CPIA. [...] O acesso à escola secundária eu acho muito raro. Se você chegar na Itália com 16 anos e você é requerente de asilo, [...] se chegar aos 16 já é um pouco tarde demais, é tarde porque dois anos para aprender o idioma, obter o diploma do terceiro ano

[3] A definição de refugiado, de acordo com o artigo 1º. da Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951), requer um temor de perseguição por motivos específicos - raça, religião, nacionalidade, opinião política ou filiação a um determinado grupo social. Nesse sentido, a pobreza por si só não qualifica um indivíduo para o status de refugiado. Os Estados Unidos, por exemplo, usaram o termo "migrante econômico" para distingui-los dos refugiados "de boa-fé", que merecem proteção de refugiados daqueles indivíduos que procuram imigrar para melhorar sua qualidade de vida. Contudo, esta distinção pode ser enganosa por conta de outros fatores vinculados à imigração como violência, pobreza e exclusão social. No caso de uma criança, a exclusão social - especialmente no que diz respeito à privação de educação, cuidados de saúde, alimentação e outros aspectos dos direitos de uma criança à integridade física e ao desenvolvimento - pode apoiar um pedido de proteção de refugiado.

> do ensino médio, ir para o ensino médio, [...] é praticamente impossível. (EUROPEAN UNION, 2019, p. 96).

Outro fator que merece destaque no Direito Comparado, para a sua adequada aplicabilidade no sistema brasileiro, é a carência de vagas em algumas escolas de países da União Europeia (Áustria e França), o que implicou na privação de educação para alguns refugiados entre 16 e 18 anos. Na Alemanha há constatação de falta de professores para o ensino da segunda língua e, também, para a comunicação através da língua nativa nas escolas regulares, o que veio a demandar auxílio de associações educacionais externas. Se isso não bastasse, muitas vezes, na tentativa de suprir a falta de professores regulares, são contratados professores temporários e de forma acelerada, o que também comprometeu a qualidade do ensino, que tem natureza peculiar e exige um profissional capacitado para tanto (EUROPEAN UNION, 2019, p.93).

Outro problema surge quando esses jovens se aproximam da maioridade. Nessa fase eles se deparam com duas barreiras principais. A primeira, é a perda de apoio social através da interrupção de subsídios para transporte e refeições. A segunda, diz respeito às transferências forçadas para alojamentos de adultos, com todos os efeitos negativos dessa mudança. Tudo isso, geralmente, resulta em abandono escolar, segundo o depoimento de um professor francês:

> Vemos isso todos os anos. E temos crianças que, quando estão se aproximando de 17 anos e 8 meses ou 9 meses, ficam assustadas... porque estão pensando: 'Certamente, vou parar na rua' (EUROPEAN UNION, 2019, p.97)

E continua um especialista em educação na Suécia:

> Quando os alunos que frequentam o ensino médio são avaliados como tendo dezoito anos pela Agência de Migração, então eles, como eu entendi, são removidos para um centro de acomodação de asilo para adultos, muitas vezes em um município diferente e em um prazo muito curto [...] Eles adquirem o direito a continuar sua educação no novo município, mas para tomarem essa iniciativa e participarem disso tem sido muito difícil. E perdem muito suas redes de segurança - às vezes todo o seu meio social. O resultado

> é que alguns deles optam por permanecer em seus municípios, mesmo quando ficam sem acomodação. (EUROPEAN UNION, 2019, p. 97).

Por outro lado, as experiências positivas nesses mesmos países podem servir de parâmetro para inspirar as medidas a serem adotadas no Brasil, no sentido da incorporação e facilitação de integração à escola. A principal delas é o que se denomina de prática das aulas preparatórias. Tais aulas consistem na prática de se ensinar a língua do país de acolhida aos refugiados e migrantes, antes mesmo de ingressarem no sistema educacional efetivo. Seria uma forma de educação informal, realizada fora do âmbito escolar e cuja finalidade principal é facilitar a participação e o ingresso no sistema de ensino regular. (EUROPEAN UNION, 2019, p.89)

Além dessa modalidade, seis países da União Europeia fornecem aulas preparatórias e cursos de línguas em ambientes formais regulares, de forma separada aos alunos regulares. Entretanto, apenas Áustria, França, Alemanha, Grécia e Suécia fornecem um curso preparatório estruturado para aqueles que não tem nenhum conhecimento da língua ou que tem um nível baixo de conhecimento. Na Itália, as aulas de línguas são oferecidas, mas de maneiras menos formais e por meio de soluções individuais ou casuísticas. (EUROPEAN UNION, 2019, p.89)

Existem diferentes tipos de aulas preparatórias, inclusive dentro do mesmo Estado-membro da União Europeia. Em alguns casos, as crianças recém-chegadas assistem algumas aulas com todos os outros alunos, mas também cursam um certo número de aulas de línguas em separado. (EUROPEAN UNION, 2019, p.89)

Em outros casos, os alunos passam a maior parte do tempo em classes separadas, onde aprendem não só a língua de instrução, mas também as disciplinas curriculares básicas. A duração das aulas preparatórias pode variar entre seis meses a dois anos e visa a progressiva integração do educando no cenário escolar nacional e a gradual aprendizagem do idioma. (EUROPEAN UNION, 2019, p.89).

Entre as experiências que merecem destaque na União Europeia, estão as práticas da Áustria, França e Alemanha. Na Áustria, alunos com nenhum ou pouco conhecimento da língua alemã são separados de seus colegas de escola durante a maioria das matérias e são capacitados no ensino da língua. Quando eles passam

em um teste de certificação suficiente de habilidades de linguagem, eles serão integrados ao sistema de sala de aula normal. (EUROPEAN UNION, 2019, p. 90).

Na França, diferentes tipos de aulas preparatórias são oferecidos para crianças que não falam francês e chegam após a idade correta para cursar a escola obrigatória com o objetivo de integrá-los no ensino médio. Especialistas em educação franceses mencionaram a natureza inclusiva e imersiva dessas unidades como um fator de sucesso. Desde 2012, a escola tem sido mais inclusiva. Os alunos recebem cerca de doze horas aulas semanais de francês e estão plenamente incluídos nas aulas de matemática, independentemente do nível de francês do aluno imigrante. (EUROPEAN UNION, 2019, p. 90).

Na Alemanha, em algumas regiões, os alunos frequentam aulas preparatórias de um a dois anos antes de serem transferidos para classes regulares. Quando os alunos são mais velhos (normalmente, 9º ou 10º ano) também podem participar de cursos que combinam o aprendizado do idioma com formação profissional, como um curso de qualificação profissional (*Berufsqualifizierender Lehrgang*) ou curso preparatório profissional integrado (*Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung*) (EUROPEAN UNION, 2019, p.90).

Ademais, a experiência estrangeira mostra que é razoável uma avaliação inicial da língua como requisito básico para a inserção do aluno imigrante e refugiado, inclusive, nas salas de aula preparatórias, o que tornará o seu aprendizado mais eficiente, evitando-se o desperdício de tempo em estágio muito avançado ou muito defasado, conforme o domínio do idioma.

Na França, há uma avaliação para determinar em que tipo de escola (geral ou profissional) e que nível de conhecimento da língua francesa eles devem ser inseridos. Eles são testados em seu nível de francês, de escrita e compreensão em sua língua nativa, e de matemática em sua língua de origem. (EUROPEAN UNION, 2019, p.90).

Essa experiência também é encontrada na Alemanha, Suécia e Áustria. Tudo isso tem por finalidade principal adequar o educando ao seu nível de realidade escolar, evitando-se que ele seja colocado em uma sala de aula incompatível com o seu nível de conhecimento e para que esteja motivado a dar continuidade aos seus estudos. (EUROPEAN UNION, 2019, p.90).

Na Suécia, por exemplo, há lares adotivos, o que induzem a proximidade do refugiado com o nacional e estimulam o bom desempenho no aprendizado da língua. Trata-se de uma educação informal que tem muita efetividade em se tratando do aprendizado da língua, além de facilitar a integração do refugiado. Vale mencionar a opinião de um jovem refugiado do Afeganistão, requerente de asilo, em um lar adotivo na Suécia:

> No momento, estou morando em um lar adotivo com uma família sueca. Eu gosto muito [...] Eu gosto de morar lá. Eles me ajudam com meus estudos. (EUROPEAN UNION, 2019, p.95)

Segundo Grosso (2010), o ensino do idioma de acolhimento, denominada pelo autor de "língua-alvo" traduz e implica na autonomia e motivação para continuar os seus estudos e desenvolvimento no país de acolhimento, pois:

> Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo. (GROSSO, 2010, p.66)

É preciso que o ensino do idioma seja uma porta de entrada para o migrante revisitar a sua cultura e seu cotidiano, inclusive através de memórias percebidas, das lembranças olfativas e gustativas de produtos da sua gastronomia de origem[4], de lugares que frequentava, de seus vizinhos, etc.

---

[4] Nesse cenário de memória culinária, muito relevante para o resgate e a manutenção da identidade cultural do migrante, é interessante refletir sobre o roteiro do filme grego Πολίτικη Κουζίνα/Politiki Kouzina, exibido no Brasil com o título "O tempero da vida", do diretor Tassos Boulmetis, que tem como pano de fundo as deportações em massa, ocorridas entre 1955 e 1978, da comunidade étnica grega de Istambul que foi reduzida de 135.000 para 7.000 pessoas por conta das deportações implementadas pelo governo turco.

Tais detonadores de lembranças, manifestadas na identidade culinária recifense, estão muito presentes no depoimento de Paulo Freire sobre a sua experiência no exílio:

> Foi tratando bem as minhas marcas locais, recifenses, o gosto do suco de pitanga, do caldo de cana, do mel de engenho, da batata-doce, da farinha, da feijoada, do peixe no leite de coco, da lagosta, do camarão, da cachacinha de cabeça. Tudo isto é, senão eu, senão nós, senão um pedação deste país. É a nossa identidade, a nossa linguagem, é o meu gosto da comida, que é cultural. Foi cuidando bem dessas coisinhas que andarilhei pelo mundo e virei cidadão do mundo, não porque *Pedagogia do opriimido* está em dezessete línguas. Virei cidadão do mundo porque, profundamente, encontrei a minha recificidade, então por onde andei no mundo, andei cuidando das minhas marcas. (HADDAD, 2019, p.151)

Nesse prisma, vale lembrar as palavras de Deusdará et al. (2019):

> Não apenas os conteúdos dos cotidianos, mas também suas formas: os modos de falar, de tratar dos assuntos da vizinhança, da escola dos filhos, da busca pelo emprego, da circulação pela cidade. Também os conteúdos das culturas que são colocadas em convivência, a de origem e a do novo lugar de residência. Choques e proximidades culturais precisam ser ditos e problematizados, as diferentes maneiras de cuidar dos filhos, os diversos sentidos da escolarização, a diversidade da culinária, as diversas formas de compreender o mundo que são determinadas por histórias e culturas das sociedades de origem. A possibilidade, por exemplo, de conseguir os ingredientes daquele prato preferido que habita a mais alegre das memórias e pode, quem sabe, ser produzido, agora em território brasileiro, como em saudosos momentos que pareciam ter ficado definitivamente no passado. (DEUSDARÁ et al., 2019, p. 3235).

Outro desafio verificado nas entrevistas realizadas por Sarah Dryden-Peterson (2016) com migrantes diz respeito à inadequação etária de alguns alunos refugiados de diferentes faixas etárias matriculados em determinadas escolas. Por exemplo:

> Annette, um pseudônimo, que entrevistei em um campo de refugiados no sudoeste de Uganda três vezes, entre 2002 e 2005, cursou o ensino médio na RDC[5] antes de fugir para Uganda. Vinda de um sistema de ensino de língua francesa na RDC, Annette foi colocada no equivalente à segunda série em Uganda, que era um sistema de ensino da língua inglesa. As observações em sala de aula revelaram que essa prática era normal; cerca de um terço das crianças da turma da escola primária de Annette eram consideravelmente mais velhas, adolescentes que dobravam os corpos para sentar no chão com crianças de sete e oito anos. (DRYDEN-PETERSON, 2016, p.142)

Todavia, o grande obstáculo para a inclusão através da língua seja, quiçá, o modelo de educação centrado no professor, fundamentado na mera reprodução ou repetição mecânica daquilo que o docente diz, no estilo da educação bancária referida por Paulo Freire, sem qualquer trabalho em grupo e destituído da possibilidade de exploração do tema em debate pelo aluno, excluindo a oportunidade de uma educação dialógica e libertadora entre educador e educando, por desconsiderar a capacidade do educando de conseguir dirigir um debate e contribuir para o crescimento da sala de aula e até mesmo do educador, tão vivificada por Freire.

É indispensável, conforme ressalta Maciel (2016), que haja seleção de conteúdos que contemplem a formação axiológica de forma ampla, respeitando as especificidades, particularidades e conhecimentos prévios de cada um, para que, mais tarde, tais educadores estejam preparados para lidar adequadamente com a diversidade de migrantes e refugiados em sala de aula.

Nessa linha de pensamento, Sarah Dryden-Peterson (2016) acrescenta:

> A educação de refugiados em países de primeiro asilo é caracterizada pela pedagogia centrada no professor, com palestras como um recurso central e forte dependência de questões factuais. Este estilo pedagógico persiste na educação de refugiados e, de forma mais ampla em países de baixa e média renda (...), apesar das políticas que valorizam muito os métodos de ensino participativos e centrados na criança. (DRYDEN-PETERSON, 2016, p.142)

[5] República Democrática do Congo.

Tais equívocos, obviamente, devem ser evitados na implantação do ensino da língua portuguesa aos migrantes e refugiados no Brasil.

O ensino de português como língua de acolhimento

O ensino da língua portuguesa para os migrantes deve ser ministrado tomando-se por base as experiências comuns do seu dia-a-dia, como pegar um ônibus, preencher um formulário, fazer compras, realizar uma ligação telefônica, etc. Assim, o ensino constitui ao mesmo tempo saber falar e escrever a língua do país de acolhimento.

A "língua de acolhimento" ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada anteriormente, o uso do idioma estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (GROSSO, 2010, p. 68).

Em Paulo Freire, a importância do território no ensino-aprendizagem assume relevância, no sentido de que o local em que o educando se encontra pode contribuir para o diálogo. Assim, deve ser considerado o "chão da vida" dos refugiados para que sejam adaptados os meios de aprendizagem mais adequados aos fins da educação desse grupo de pessoas vulneráveis e que dependem da solidariedade e do apoio da sociedade na qual estão inseridos. (COSTA, G. M. C et. al, 2019, p.416).

Conforme o seu depoimento pessoal, o próprio Paulo Freire recebeu a solidariedade, na condição de exilado, e enfrentou o desafio do aprendizado do idioma inglês nos EUA:

> O que mais me impactou, ao recém-chegar aos Estados Unidos, foi descobrir, com certo espanto meu, que todo o inglês que eu pensava que sabia, não existia. Eu tinha uma experiência visual do inglês, e não auditiva; tinha uma possibilidade relativa de ler textos de filosofia, de pedagogia, mas não literatura. Eu não lia um jornal, tampouco. E no campo da oralidade eu não entendia praticamente nada! (...) Eu me lembro de uma intelectual norte-americana que havia estudado na Universidade de São Paulo antes do golpe se prontificou a me ajudar. Ela me ouvia hoje, por exemplo, durante uma hora, falando inglês, e registrava os erros que eu cometia. No dia seguinte, trabalhava comigo uma hora, duas,

> erro por erro cometido por mim. E como ela conhecia a sintaxe da língua dela e a sintaxe da nossa, ela dizia: "Olha, Paulo, em português tu podes dizer isso. Em inglês, nunca!" (...) Assim, dentro de talvez um mês, dois, acrescido de leitura e das minhas notas (...) eu comecei a escrever. (...) Eu comecei a escrever com o auxílio de um aluno de Harvard que não sabia nada de português, mas tinha o domínio da língua dele, ele melhorava o meu inglês. (FREIRE; GUIMARÃES. 2002, p.51-53)

Paulo Freire promoveu a aprendizagem por meio da interação, da troca de saberes, dos conhecimentos produzidos não apenas pelos livros, mas a partir dos tantos "conhecimentos de mundo" que os educandos trazem para a sala de aula. Lápis, papéis, areia, pedra e tijolos... palavras norteadoras... eram estes os meios dos quais e pelos quais o processo de aprendizagem acontecia. E isto era possível graças aos significados que o "chão da vida" destas pessoas proporcionou não apenas a curiosidade, mas, me leva a refletir sobre um novo conceito que podemos pensar sobre os espaços e as territorialidades "dos" e "para" com os nossos educandos (COSTA, G.M.C et al., 2019, p.416).

E de forma semelhante àquela utilizada por Paulo Freire, deve-se considerar o "chão da vida" dos refugiados. Nesse sentido, vale destacar a experiência trazida por Deusdará et al.:

> A título de ilustração da discussão que o fragmento anterior propõe, sugerimos a seguir um exemplo retirado de livro didático de ensino de língua portuguesa a refugiados. O referido exemplar parece ressaltar o tipo de trabalho com a língua que consideramos destacar. A língua é utilizada como ferramenta, como alguns manuais ainda insistem em fazê-lo: listas de palavras são destinadas à aprendizagem do vocabulário da lição, organizados de acordo com categorias elencadas a priori que não fazem sentido, conforme atestamos no arranjo abaixo. Vemos que um inventário de verduras, legumes e frutas é apresentado aos alunos como *input* para a lição sobre "alimentação", sem qualquer menção ao contexto em que são utilizados e, ainda, apresentando objetos estranhos às categorias "verduras, legumes e frutas", como é o caso da "fruteira". Nossa experiência na supervisão da elaboração de materiais vem possibilitando observar que a menção a elementos que remetam a hábitos e formas de organização cotidiana – tais como culinária e outros usos cotidianos – suscitam comentários, perguntas e relatos diversos em relação a vivências anteriores. Tais experiências autorizam indagações do seguinte tipo: qual a pertinência de se classificar esses elementos sem antes debater e

> discutir em que situações são utilizados? Como não antecipar questões que legitimem essas vivências anteriores? (DEUSDARÁ; ARANTES; BRENNER, 2019, p. 3236).

Nesse sentido, a proficiência na "língua-alvo" ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra. O conhecimento sociocultural, a competência sociolinguística, são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento (GROSSO, 2010, p. 71).

A língua portuguesa, em resumo, deve servir como língua de acolhimento, e o formato de sua transmissão aos alunos migrantes e refugiados não deve ser pautado na dogmática baseada em programas pré-selecionados pelos professores com perguntas repetitivas ("qual o seu nome"? "de onde você vem"?), devendo ser realizado um trabalho específico e personalizado, conforme as condições especiais do grupo.

Portanto, Grosso avalia que:

> o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74).

No mesmo diapasão, arrematam Deusdará et al.:

> Dizer o nome e de onde vem representa, para esse grupo de alunos, um retorno à situação de perseguição que viveram em seus países e, eventualmente, a reprodução de determinados conflitos pela presença de refugiados na mesma sala oriundos dos diferentes grupos em conflito em seus países. Atesta-se, portanto, a necessidade de se conhecer as especificidades do grupo de aprendizes para pautarmos um

> ensino/aprendizagem de língua portuguesa não como língua estrangeira, mas como "língua de acolhimento", que respeita as diferenças, que ouve as demandas e atua a partir delas e constrói seu planejamento horizontalmente, em contato direto com a população aprendiz da língua. (DEUSDARÁ et al., 2019, p. 3237).

É preciso que o material didático utilizado nas aulas traduza a vivência prática do refugiado, para que ele dialogue com o texto e com o educador, no sentido de identificar sua aplicabilidade prática no cotidiano, o que despertará maior interesse pelo aprendizado e, em consequência, maior integração com a sociedade do país de acolhida. Assim, conforme as lições de Deusdará et al.:

> Os conteúdos estruturais (verbo, substantivo, advérbio, modos e tempo verbais, etc.) não ocupam o centro das atividades, mas sim os temas e a produção oral em torno das situações de interação inseridas em seus contextos: na padaria, comprando um bilhete de transporte público, buscando emprego em um classificado e se apresentando em uma entrevista de emprego, preenchendo um formulário, etc. (DEUSDARÁ et al., 2019, p. 3237).

O ensino da língua transcende o seu próprio conteúdo, abrangendo a partilha de comportamentos sociais e culturais e facilitando o exercício da cidadania plena pelo refugiado. Dessa maneira,

> Além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem. O que se revela particularmente importante, sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem, ocorre geralmente no contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que não raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento (GROSSO, 2010, p. 70).

Destarte, o migrante será capaz de dialogar com o universo que o permeia, interagindo com a cultura do país de acolhida e permitindo uma comunicação capaz de trazer um conhecimento novo para o educando que aprende a nova língua e, ao mesmo tempo, a cultura e os direitos básicos no país de acolhida. Ao educador chega a experiência do conhecimento da história de vida daqueles migrantes que, muitas

vezes, trazem vivências e experiências capazes de enriquecer o repertório do anfitrião e aperfeiçoar as formas de acolhimento no país receptor.

Balanço e perspectivas

Corroborando esse pensamento, Grosso (2010) aduz que a história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do quotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento (GROSSO, 2010, p. 71).

Na realidade brasileira, porém, além do aprendizado do idioma, exige-se a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), criado em 1994, que constitui um processo dificultoso e desgastante a ser percorrido pelo migrante e refugiado para o ingresso junto às Universidades. O exame é realizado semestralmente, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Por ser de natureza comunicativa, o exame tem ênfase no uso da língua e conta com avaliações integradas que envolvem compreensão e produção oral e escrita. O Celpe-Bras, portanto, avalia a competência e o desempenho do falante no uso da língua, com um exame gramatical e prescritivo mais flexível. A elaboração e a aplicação do Celpe-Bras têm a colaboração de uma comissão técnico-científica, de caráter consultivo, composta por professores especialistas em avaliação e ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas, selecionados por meio de chamada pública[6].

Salta aos olhos que o exame de proficiência para os refugiados consiste no mesmo exame realizado para professores e estudantes estrangeiros, como requisito de admissão nas universidades brasileiras.

[6] Informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, atualizado em 23/01/2023: https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-para-certificado-de-proficiencia-em-lingua-portuguesa-para-estrangeiros. Acesso em: 20 set. 2023. Conforme informado no mesmo site, o valor da taxa de inscrição do exame é de até R$ 247,58 em 2023.

Trata-se de avaliação de nível elevado de dificuldade, capaz de submeter à reprovação grande parte dos brasileiros, caso realizassem o exame. Isso demonstra a falta de cuidado e de sensibilidade das políticas públicas em relação aos migrantes, sobretudo os mais carentes, desconsiderando-se as suas peculiaridades, em ofensa ao princípio da isonomia e da dignidade, tornando a experiência de vida desses seres humanos ainda mais árdua.

De acordo com o Informe da relatora especial sobre as formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e formas conexas de intolerância, Tendayi Achiume, apresentado em 2018 na Assembleia Geral das Nações Unidas, além da barreira linguística, e na contramão da evolução humana, tem crescido em várias partes do mundo uma variedade de movimentos extremistas, baseados em ideologias racistas, que buscam promover agendas populistas e nacionalistas, alimentando a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, muitas vezes tendo como alvo os imigrantes, bem como pessoas afrodescendentes. (ONU, 2018)

Obtempere-se que as práticas nefastas e agressivas de discriminação, xenofobia e intolerância muitas vezes são praticadas no interior do estabelecimento de ensino receptores de migrantes, o que ressalta a importância da associação das aulas preparatórias de língua de acolhimento às práticas integrativas e de reconhecimento dos migrantes como seres humanos que merecem um tratamento digno e adequado à essa condição.

Embora os avanços e ações de impacto mundial de suporte aos migrantes sejam crescentes, ainda ocorrem discriminações em face dos migrantes e refugiados no ambiente escolar. Ademais, o conteúdo pedagógico muitas vezes é discriminatório, o que acaba gerando uma distorção finalística e, ao invés de inserido na sociedade, o refugiado acaba excluído.

Na Alemanha, por exemplo, há depoimentos, principalmente de mulheres jovens, que descrevem incidentes de recepção desagradável e comentários discriminatórios e insultuosos, sendo atacadas fisicamente na escola, xingadas de "a estrangeira", e recebendo gritos de professores. As entrevistadas sentiram-se "degradadas" e humilhadas. Uma jovem síria de dezessete anos relata suas experiências e a ação do professor:

> Na escola secundária, os alunos não nos tratavam com respeito, nem todos, não posso generalizar, aí é bom e ruim [...] você pode dizer que eles tendem a ser racistas conosco; por exemplo, uma vez que estávamos jogando basquete, então uma estudante alemã nos atacou e disse 'Vá brincar no seu país' [...] até o professor não reagiu, apenas distanciou [a menina] da gente, até os professores são meio racistas" (EUROPEAN UNION, 2019, p. 95).

Contudo, no âmbito do Direito Comunitário, como resposta aos problemas relatados, foi aprovada a Diretiva 2013/33/EU [7], cujo artigo 14 (2) deve ser considerado no sentido da efetivação do direito à educação dos migrantes e refugiados. Pelo referido texto normativo, os Estados-membros da União Europeia assumiram o compromisso de:

> a) tentar integrar as crianças em sistemas de ensino regular o mais cedo possível;
> b) realizar medidas de reforço para facilitar a integração de alunos recém-chegados em ambientes escolares nacionais, como no início da avaliação individual de conhecimentos e habilidades e aulas preparatórias. A escolaridade em centros de acolhimento deve ser apenas uma medida de emergência temporária;
> c) aumentar o apoio a escolas regulares que recebem crianças refugiadas, com recursos adicionais e treinamento para professores, especialmente em áreas onde a chegada de refugiados é um fenômeno novo ou onde há uma alta concentração de refugiados;
> d) estabelecer planos de contingência para a rápida integração de crianças refugiadas em escolas, a fim de ser capaz de rápida e adequadamente responder às futuras chegadas de crianças requerentes de asilo;
> e) aumentar os esforços para acabar com a interrupção escolar de crianças que precisam de proteção ao completar 18 anos. Para este fim, para crianças que estão perto de terminar seus estudos quando completam 18 anos, a transferência para instalações para adultos pode ser adiada até conclusão do ciclo escolar. Eles deverão receber apoio para sua transição para a idade adulta, incluindo renda suficiente para evitar ter que sair da escola para trabalhar (EUROPEAN UNION, 2019, p. 98).

[7] A Diretiva é ato legislativo supranacional da União Europeia que exige que os seus vinte e sete Estados-membros alcancem um determinado resultado, sem ditar os meios para atingir esse resultado. Vale dizer, cada Estado-membro incorpora a Diretiva ao seu ordenamento jurídico de acordo com as determinações dos respectivos sistemas constitucionais.

Em certo sentido, as orientações de 2020 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, destinadas ao atendimento de estudantes migrantes, incorporaram alguns dos elementos presentes na União Europeia, por exemplo, quando estabeleceram que o período de adaptação do estudante migrante à escola deve ser focado na sua socialização e no uso da linguagem oral. "É preciso acompanhar o seu conhecimento da Língua Portuguesa e o desenvolvimento de habilidades e competências do Currículo, mas com respeito a esse período de adaptação". (ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p.32)

Além disso, no contexto de sala de aula com estudantes migrantes, existe a possibilidade da utilização do português como língua de acolhimento a partir dos seus próprios idiomas nacionais, sobretudo as línguas neolatinas. Isso se faz por meio de uma sensibilização, vale dizer, "estimulando a percepção das semelhanças e fazendo da língua uma ponte e não mais uma barreira". Ao mesmo tempo, o aluno brasileiro utilizará seus conhecimentos em português para descobrir as línguas dos colegas, em uma interação recíproca e enriquecedora, "proporcionando a abertura não apenas para as línguas, mas para as culturas e, logo, possibilitando uma maior integração entre os estudantes, pela valorização do Outro e da diversidade". (ESTADO DE SÃO PAULO, 2020, p.36)

Assim, tomando-se como paradigma as ideias de Paulo Freire, ancoradas no respeito aos Direitos Humanos e na empatia pelos mais vulneráveis, tais medidas podem contribuir para a transformação das salas de aulas comuns em "salas de aula da esperança" para os migrantes e refugiados. Conforme ensina Paulo Freire (1992),

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da Esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera,

> nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 5).

O papel do professor libertador é aquele em que, conferindo maior oportunidade de diálogo e de construção do saber pelo educando, também se enriquece e cresce, eis que poderá incorporar os recursos culturais e cognitivos dos alunos, suas famílias, o que contribui para o acréscimo desses ativos em sala de aula. Seria, em suma, uma "sala de aula da esperança", ou seja, daquilo que se espera, mas que se põe em prática para chegar onde se espera.

Para além da retórica e das boas intenções das constituições e das declarações de direitos, de forma interdisciplinar, resta aos professores buscar com os seus alunos, migrantes ou não, a consciência de que educar significa assumir o primeiro direito fundamental, o direito de ser pessoa para além dos privilégios e das desigualdades. Como bem lembrou, Solon Viola: "Educar para os Direitos Humanos e para a cidadania é ter consciência dos próprios direitos, entre eles o direito à educação como desenvolvimento de todas as potencialidades humanas". (VIOLA, 2017)

Nesse sentido, conforme Paulo Freire (1994), a educação deve contribuir para fazer o homem sujeito de sua ação, isto é, tornar-se autônomo e capaz de assumir com plenitude a sua condição de cidadão, de assumir compromissos e ser por eles responsável.

Considerações finais

Os professores da língua de acolhimento de migrantes e refugiados não podem ser meros reprodutores de conceitos e metodologias tradicionais de ensino de idiomas, como se costuma ensinar nas escolas em geral. Deve haver um interesse especial dos professores pela vida dos seus alunos, sobretudo quando se trata de migrantes. Eles têm algo de peculiar. Trazem em sua bagagem memórias da saída do seu país, dos seus hábitos de vida locais e, além disso, enfrentam muitas dificuldades do dia-a-dia no país de acolhida.

O ensino da língua portuguesa aos migrantes e refugiados no Brasil deve ocorrer de forma gradual, no "chão da vida", no sentido de vincular o aprendizado do idioma português com o seu cotidiano e naquilo que lhe trará aplicabilidade prática, facilitando a sua permanência em nosso país. Além disso, deve haver empatia no seu acolhimento pelos nacionais, sobretudo pelos educadores que os recebem e pelos ativistas dos direitos humanos em geral.

É preciso que se pratique uma pedagogia especialmente voltada aos migrantes e refugiados, no sentido de ofertar uma educação contextualizada às características próprias desse grupo de pessoas, sob pena de se tornarem equiparados aos alunos com déficit ou dificuldade de aprendizagem, o que implicará na sua baixa inserção escolar, logrando um grau acadêmico inferior ao seu potencial, deixando de se estabelecer uma conexão potencialmente enriquecedora entre os migrantes, seus colegas brasileiros e seus educadores.

A aprendizagem da língua portuguesa constitui *conditio sine qua non* para promover a inclusão dos refugiados na sociedade brasileira, pois o domínio do idioma local está estritamente relacionado ao acesso a direitos e serviços públicos, assim como para todos os nacionais, conforme disposto no *caput* do artigo 5º. da Constituição de 1988.

A experiência da União Europeia trazida acima evidencia que há aspectos negativos, que deverão ser evitados e repelidos, tais como a falta preparação e a capacitação de professores para o ensino da língua de acolhimento, a ausência de vagas para migrantes e refugiados nas escolas e também a prática da discriminação, do racismo e da xenofobia com esse grupo que ostenta tantas vulnerabilidades.

Outras iniciativas, por seu turno, são muito positivas e podem servir como bússola para o legislador brasileiro na propositura de novas leis protetivas dos migrantes. Seriam, por exemplo, as experiências bem-sucedidas das aulas preparatórias, do lar adotivo e da facilitação da naturalização.

Tais medidas poderiam auxiliar e facilitar o exercício dos direitos humanos pelos migrantes e refugiados, estimulando-os a tornarem-se pessoas mais autônomas na busca da própria integração no seu país de acolhimento.

Referências

BABLER, C. A. A. *Descomplicando o direito constitucional no exame da OAB e concursos.* 2ª ed. Belo Horizonte: Arraes Editores. 2019.

COSTA, G. M. C. et al. Aprendizagem significativa e crítica: uma abordagem do "território" na perspectiva freiriana. In: GADOTTI, M. *A escola dos meus sonhos*. São Paulo: EaD freiriana/Instituto Paulo Freire, 2019, p.412-419. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/Escola%20dos%20meus%20sonhos-2018_Rv-03.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

DEUSDARÁ, B; ARANTES, P. C. C; BRENNER, A. K. "É um problema de todo mundo": conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 3226-3240, out. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3226/37767. Acesso em: 11 fev. 2023.

DRYDEN-PERTERSON, S. Refugee Education in countries of first asylum: breaking open the black box of pre-resettlemente experiences. *Theory and Research in Education*. Los Angeles, v. 14, n. 2, p. 131-148, 2016. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477878515622703. Acesso em: 19 set. 2023.

ESTADO DE SÃO PAULO. SEDUC. Secretaria da Educação. *Estudantes migrantes internacionais*: orientações para a garantia da oferta de atendimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SEDUC, 2020.

EUROPEAN UNION. *Integration of young refugees in the EU*: good practices and challenges. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. Disponível em: http://fra.europa.eu/en/publication/2019/integration-young-refugees-eu-good-practices-and-challenges. Acesso em: 19 fev. 2023.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. DOI: https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886

HADDAD, S. *O educador*: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

MACIEL, T. S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016.

MIALHE, J. L. A naturalização dos refugiados. In: BRAVO, A. A. S.; MIALHE, J.L. (org.). *Refugiados e migrações no século XXI*: direitos fundamentais e relações internacionais. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017. p.49-60.

ONU. *Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução n. 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950. Entrou em vigor em 22 de abril de 1954, de acordo com o artigo 43. Série Tratados da ONU, Nº 2545, Vol. 189, p. 137. Disponível em: https://www.pucsp.br/IIIseminariocatedrasvm/documentos/convencao_de_1951_relativa_ao_estatuto_dos_refugiados.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

____. *Informe de la Relatora Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerância*. Septuagésimo tercer período de sesiones Tema 72 b) del programa provisional A/73/150. Eliminación del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia: aplicación y seguimiento generales de la Declaración y el Programa de Acción de Durban. Nueva York: Naciones Unidas, 2018. Disponível em: http://undocs.org/es/A/73/305. Acesso em: 26 fev. 2023.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos. In: Danilo R. Streck, Euclides Redin e Janime José Zitoski (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

14. "A Juventude Católica contra a opressão no Brasil": Rede transnacional de solidariedade e a resistência à ditadura militar brasileira (1969)

https://doi.org/10.36592/9786554601511-14

Sérgio Ricardo Coutinho[1]

A Juventude Católica
contra a opressão no Brasil.
Duesseldorf. A União da Juventude
Católica Alemã (UJCA)
e a JOC estão protestando contra
a opressão e perseguição de todos
os grupos social-reformistas do Brasil.
11 de julho de 1969.

Introdução

Assim iniciava a transcrição, feita por um funcionário da Embaixada brasileira em Bonn (Alemanha) para o português, de notícia publicada no jornal alemão *Solinger Sageblatt* que denunciava a perseguição a membros da seção brasileira de uma das mais importantes organizações de leigos e leigas católicos no mundo no pós- IIª Guerra Mundial: a *Juventude Operária Católica (JOC)*.

A perseguição a padres e a jovens trabalhadoras e trabalhadores católicos, no Brasil, foi o início das graves tensões abertas entre a cúpula militar, que chegara ao poder por meio de um golpe de Estado em 1964, e a cúpula eclesiástica organizada na Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), logo após a implementação do Ato Institucional nº 5 de dezembro de 1968.

A Igreja idealizou muitos planos para atuar junto à classe trabalhadora que datavam desde princípios do século XIX, quando esta começava a ganhar maior

[1] UPIS – Faculdades Integradas (DF). https://orcid.org/0000-0003-3662-7473

projeção como ator político. Somente em fins do XIX, com a publicação da Encíclica *Rerum Novarum*, que ações junto ao laicato foram recebendo maior atenção da instituição. A fundação da *Ação Católica* – órgão que visava organizar e orientar os leigos a partir de um projeto eclesiástico de "reconquista" de espaço de influência perdido – abriu um importante espaço de atuação na sociedade para os esses católicos. Sob a coordenação direta da Ação Católica é que surge então a Juventude Operária Católica (JOC).

Idealizada pelo jovem padre Joseph Cardijn, em 1925, na Bélgica, um dos maiores centros industriais da Europa naquele momento, a JOC foi reconhecida oficialmente pela Santa Sé, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Muito antes disso, começou a ser colocada em prática a ideia formulada por Cardijn de reunir jovens trabalhadores para conversarem sobre seus problemas cotidianos, questões relativas à família, à vida afetiva e às condições de trabalho. Convidados a exporem seus problemas numa linguagem bastante simples, geralmente, para um grupo pequeno de amigos, os jovens trabalhadores tomavam consciência da dimensão dos fatos cotidianos e percebiam que muitas das experiências vividas não ocorriam unicamente com eles, mas faziam parte de um sistema que envolvia a todos. Sendo assim, na concepção *jocista*, acreditava-se numa ação evangelizadora baseada no princípio da justiça social e que, assim, patrões e empregados poderiam alcançar a paz social.

Completamente inserida nos ideais teológico-morais da Igreja Católica e parte constituinte do projeto das "juventudes especializadas" formulado pela Ação Católica (de modelo franco-belga), a JOC disseminou o discurso católico de harmonia entre as classes, ao menos em suas primeiras décadas de existência.

No espaço de uma década, a JOC se espalhou pelo mundo e em 1932 ela finalmente chegou ao Brasil. Se organizou primeiramente a partir de experiências isoladas nos principais centros industrializados do país, sobretudo em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Mas, somente, em outubro de 1948, na *I Semana de Estudos Nacional da JOC*, realizada em São Paulo, foi quando a hierarquia da Igreja no Brasil à reconheceu.

Mesmo sendo parte integrante do projeto político-teológico traçado pela Ação Católica, ao longo dos anos 1950, a JOC acabou por assumir um posicionamento de ordem política um pouco diferente daquele proposto pela direção da organização. Até meados daquela década, a JOC apresentava uma posição mais voltada para o campo religioso, moral e pedagógico, nas relações entre patrão e empregado. As esferas político e social, desta forma, não eram consideradas como um campo privilegiado de atuação para seus militantes até aquele momento.

Em fins da década de 1950 – com a Revolução Cubana de 1959 e, principalmente, depois do golpe civil-militar de 1964 – foi que o movimento assumiu uma orientação marcadamente política, de caráter mais radical. O golpe militar colocou em pauta novos desafios ao movimento operário e, consequentemente, à JOC que passou a realizar uma reflexão mais profunda sobre às condições sócio-político-econômicas da classe trabalhadora naquele contexto latino-americano, de modo geral, e brasileiro, de modo específico.

Esta opção, consequentemente, implicou em assumir maiores consequências: o aumento da repressão pelo governo ditatorial. Além disso, somou-se ao fato da própria Igreja estar sofrendo profunda transformação interna: de ordem democrática e preocupada com os problemas populares. O Concílio Vaticano II (1962-1965) e a Conferência de Medellín (1968) são dois eventos que ajudam a explicar melhor esta "revolução copernicana" na Igreja.

A JOC não ficou indiferente à todas estas mutações e que acabaram por impulsioná-la a tomar posições cada vez mais radicais, atingindo seu ponto máximo justamente no ano de 1968, quando do importante Congresso de Recife. As decisões tomadas neste Congresso não passaram despercebidas pelos agentes do Estado autoritário que passaram a acompanhar os militantes e sobre eles caiu uma dura perseguição, culminando na prisão de muitos de suas lideranças.

Foi nessa conjuntura que uma rede transnacional de solidariedade conduzida *pela JOC Internacional* expôs ao mundo, pelo menos ao Ocidente, o *modus operandi* do regime militar brasileiro que agredia frontalmente os Direitos Humanos.

Tomando como inspiração as importantes reflexões da historiadora Maria Cláudia Badan Ribeiro, vamos refletir sobre o conjunto destas ações de interesse comum ou interdependentes de *redes de solidariedade*.

Badan emprega o termo *solidariedade* enquanto uma categoria heurística para se pensar um conjunto de diferentes experiências e comportamentos sociais, também enquanto expressão de uma sociabilidade marcada pela sensibilidade "àquele que sofre" e de oposição às injustiças de todas as espécies, emanada ou não de alinhamentos políticos, mas que dependem essencialmente de uma escolha e de um compromisso.

O conceito de *solidariedade* será empregado aqui como parte de uma cultura política de um momento político muito específico e dentro de relações de poder vigentes naquele período. Isto porque a noção de solidariedade possui sua historicidade permeada por ambiguidades em suas manifestações e com mudanças de sentido ao longo do tempo.[2]

Diferentemente dos objetivos de Ribeiro, que queria mostrar como os movimentos de resistência à ditadura civil militar brasileira estabeleceram laços de cooperação com outros grupos estrangeiros, nosso intuito aqui é o de descrever as estratégias e experiências comuns vividas por uma organização sócio-política-religiosa numa cultura política específica, marcada por regimes de força, ditaduras militares, dominações e ou colonizações em que o elemento principal e aglutinador foram a solidariedade de caráter político e formas de luta e agir político para além da ação coletiva (TARROW, 2004 apud RIBEIRO, 2015, p.2).

Estas lutas e seus apoios fizeram parte do que Gerard Chaliand, chamou de "euforia terceiro mundista" (apud RIBEIRO, 2015, p. 2) surgida no contexto do pós-guerra e reforçada pela Guerra da Argélia e pelo exemplo catalizador da Revolução

[2] Distante das práticas sociais caritativas ou benevolentes, o termo *solidariedade* adquiriu diferentes sentidos ao longo da história e em consonância com a compreensão do que era sociabilidade. A *solidariedade* aparece no passado como uma solidariedade cívica, no seu aspecto contratual enquanto acordo entre cidadãos e Estado na garantia de direitos civis, direito à vida, à propriedade, à justiça e à liberdade de pensamento e movimento. Enquanto um termo de base iluminista foi também evocado na Revolução Francesa como parte de um ideal universalista. Somente um século mais tarde é que o termo se inscreveu num campo de disputa, quando a palavra *solidariedade* adquiriu nos séculos XIX e XX sentido de solidariedade política, sendo uma reivindicação da classe operária, de grupos sociais que encarnam juntos a luta contra um Estado opressor, denunciando sua natureza burguesa e seu caráter de árbitro das desigualdades. O conceito *solidariedade* passou então a ter novos contornos, identificando-se com a luta de classes, com a progressiva divisão social do trabalho e inscrevendo-se na ideia de emancipação política e social (e não apenas civil) a partir de experiências comuns partilhadas entre grupos, associações e partidos políticos. O conceito *solidariedade* significava uma identificação coletiva de doutrinas e interesses, apoiado na ideia de uma comum situação de exploração e de injustiça. (RIBEIRO, 2015)

Cubana, que teve influência decisiva nas lutas da América Latina. Seu entorno transnacional baseou-se numa solidariedade terceiro-mundista que se desenvolveu nos anos de 1960 e 1970, no contexto das descolonizações e na emergência de numerosos movimentos armados na Ásia, África e América Latina.

Motivados a resistir contra a opressão e a violência de Estado, pregando a revolução ou defendendo a afirmação da justiça e o direito à vida, esses movimentos deram ensejo à formação de uma "cultura militante sem fronteiras" que foi se constituindo naqueles anos, atravessando países e continentes, se formando ou se desfazendo em alguns momentos, e se solidificando em outros.

A *solidariedade* esteve presente, sobretudo na luta contra as ditaduras que tomavam conta de um mundo dividido pelo contexto da Guerra Fria e que exigia uma tomada de posição reativa ou ofensiva. Para além das discordâncias políticas, seja no seio da esquerda brasileira e internacional, seja no interior da própria Igreja Católica, e da contradição que a vontade em ajudar as vítimas da repressão pôde representar, as redes de militância política de esquerda, religiosa e de simpatizantes permaneceram e se difundiram naqueles anos.

Desta forma, este artigo faz parte de uma primeiríssima aproximação em vista de uma pesquisa de pós-doutorado em história, sobre a atuação da JOC no Brasil, especialmente durante o regime militar (1964-1985). Para isso, vamos aqui trazer as estratégias de ação solidária da rede transnacional da *Juventude Operária Católica Internacional* (JOC Internacional), especificamente no ano de 1969, quando as perseguições ficaram cada vez mais escancaradas, que seguiam o método de resistência não-violenta defendido pelo arcebispo de Recife-Olinda Dom Helder Camara: a "Ação Justiça e Paz".

Tomamos como referência de análise as informações coletadas por diferentes Embaixadas e Consulados brasileiros na Europa e nas Américas e organizadas em um Dossiê da *Divisão de Segurança e Informações do Ministério de Relações Exteriores* (DSI-MRE), intitulado "J.O.C. / Juventude Operária Católica D.S.I. – vol. I" (1969).[3]

[3] Documento digitalizado e disponibilizado pelo Sistema de Informação do Arquivo Nacional (SIAN), Fundo "Divisão de Segurança e Informações do Ministério das Relações Exteriores", Seção 'Dados Pessoais e Entidades", Série "Entidades", Dossiê "Juventude Operária Católica (JOC) – DSI Vol. I", nº *BR DFANBSB Z4.DPN.ENI.134*, 349 págs.

Este artigo está organizado em duas partes. A primeira vamos apresentar, brevemente, os eventos que marcaram o acirramento das perseguições do Estado autoritário brasileiro contra a JOC no curto período que vai de novembro de 1968 a maio de 1969. A partir de junho de 1969, vamos acompanhar, na segunda parte, as ações da Ação Justiça e Paz da JOC e sua rede de solidariedade em diferentes países e como o governo brasileiro, por meio de suas estruturas diplomáticas, reagiram àquelas manifestações.

A perseguição à JOC no Brasil (1968 e 1969): os eventos

Em 28 de novembro de 1968, em Belo Horizonte, na Igreja do Horto, os padres franceses Michel Le Ven (assistente da JOC na região), François Berthou, Hervé Crocguin e o diácono brasileiro José Geraldo da Cruz foram presos, interrogados e torturados. Eles permaneceram 75 dias em prisão. Como desdobramento, muitos jovens trabalhadores, militantes jocistas de Belo Horizonte, foram procurados e presos em casa e nos seus locais de trabalho.

No início de março de 1969, o Convento dos Dominicanos, também em Belo Horizonte foi cercado e invadido pelas forças militares. O convento foi tomado, os quartos revirados, e os frades Eliseu e André foram chamados a depor.

Em 23 de janeiro de 1969, a sede da JOC feminina de São Paulo foi invadida por militares, acompanhados do representante da cúria de São Paulo.

Muitos leigos foram chamados a depor no caso do Padre Michel Le Ven. O padre Antônio Lopes e dois de seus paroquianos foram feitos prisioneiros. Em Osasco, os padres Antônio Soligo e Jean Talpe, que residiam em um bairro de trabalhadores, foram feitos prisioneiros. Vários militantes de ACO (Ação Operaria Católica) de Osasco também foram presos. Em Santos, três padres também foram feitos prisioneiros. A polícia invadiu a sede regional da CNBB de São Paulo a procura do padre Antônio Soares. Eles também procuraram o padre Tomas Raffainer, no bairro do Taboão, e o padre Carlos no Butantã. Eles interrogaram sobre os movimentos da paroquia e sobre a missão da Igreja.

No dia 12 de março de manhã, o presidente da FAFEG (Federação das Associações das Favelas do Estado da Guanabara), da então capital do Estado do

Rio de Janeiro, senhor Vicente Ferreira Mariano, foi preso em seu local de trabalho. No mesmo dia, às 11h, o senhor Abdias José dos Santos, presidente do conselho deliberativo da FAFEG e militante da ACO também foi preso em seu local de trabalho. No mesmo dia, às 15h, o senhor José Maria Galdeano (Juca), antigo secretario da FAFEG e dirigente da ACO, foi preso quando chegava à favela. Na 32ª Delegacia Distrital, para onde os presos foram levados, as condições em que estavam detidos eram precárias e o tratamento dado a eles era sub-humano. Para denunciar as condições de aprisionamento, os presos iniciaram uma greve de fome, que foi seguido por outros dois prisioneiros políticos, que foram detidos na mesma condição. A greve durou vários dias até serem transferidos para outra prisão. Ficaram detidos por onze dias.

Em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, vários trabalhadores com estreita relação com Dom Valdir Calheiros foram presos. Em 25 de março de 1969, Tibor Sulik, presidente internacional do MMTC (Movimento Mundial dos Trabalhadores Cristãos) foi procurado pela polícia. Dado que ele estava ausente de seu domicílio, a polícia voltou para o seu local de trabalho e o prendeu. Tibor foi submetido a um interrogatório de mais de uma semana no Rio, e em Belo Horizonte. Seu processo estava relacionado ao caso do "padre Michel", mas no SNI ele foi acusado de "agitador internacional". Foi mantido em liberdade, mas o processo contra ele ficou em curso.

A época da prisão de Tibor, o Padre Manuel de Jesus foi procurado na sede da CNBB, no Rio de Janeiro, pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Padre Manuel de Jesus era assistente nacional da JOC. Não encontrado na CNBB, o DOPS o procurou no CIAL (Centro de Informação para América Latina). Como também não estava lá, o DOPS exigiu que ele fosse preso em seu endereço residencial ou do Secretário Nacional da JOC.

Em 25 abril de 1969, o comandante retornou a CNBB e advertiu a Dom Aloisio Lorscheider, Secretário Geral da entidade, que divulgasse um mandado de prisão em todos os jornais caso o padre Manuel não se apresentasse a polícia o mais rápido possível.

No dia 7 de maio, às 19h, dois agentes da Polícia Federal, renderam vários civis no Morro de São Carlos (onde residia a Equipe Nacional da JOC), a fim de obter

informações sobre os membros da JOC. No dia seguinte, pela manhã cedo, três agentes da Polícia Federal entraram na residência da JOC. Um dos jovens que se encontrava na residência foi constrangido pela polícia a abrir o quarto do padre Manuel de onde eles levaram cartas e papeis. Eles pediram ao jovem que desenhasse um retrato detalhado do padre Manuel. Em seguida, eles o levaram para uma distante delegacia da Polícia Federal para ser fichado e prenderam-no.

Em 22 de maio, a fotografia do padre Manuel de Jesus foi exibida na TV Globo. Todas as indicações foram dadas para que pudesse comunicar por telefone a polícia o lugar que se encontrava o padre.

No Rio Grande do Sul, em 28 de maio de 1969, em Porto Alegre, num pequeno teatro, de um bairro, jovens trabalhadores estavam reunidos. Ao fim da apresentação, os agentes do DOPS apresentaram ordem de prisão para o padre Alfonso Ritter, assistente da JOC da região, Terezinha de Jesus e vários outros. Eles foram presos, às 19h30, e liberados às 2h da manhã. Foram interrogados e submetidos às medidas da Lei de Segurança Nacional. Eles foram libertados e ficaram aguardando os resultados do Inquérito Policial Militar.

Em Novo Hamburgo, houve uma Assembleia sindical onde se discutia o aumento de salários cerca de quarenta trabalhadores foram presos. Eles foram denunciados pela direção do Sindicato que forneceu os nomes e endereços pessoais ao DOPS. Quatorze deles eram jocistas e ex-jocistas.

Em Crateús, Ceará, seis militantes da JOC, perderam seus empregos porque estavam sendo procurados pelo DOPS. Dom Fragoso, o bispo que lançou uma pastoral para os camponeses, tinha suas reuniões monitoradas e os programas de rádio eram todos censurados.

A gota d'água foi, sem dúvida nenhuma, o que ocorreu em 26 de maio de 1969. O padre Antônio Henrique Neto, assistente da JOC e do clero da Arquidiocese de Olinda/Recife, amigo do Arcebispo Dom Helder Camara, foi sequestrado, torturado, arrastado e assassinado com três tiros na cabeça.

A rede de solidariedade da JOC Internacional e a "Ação, Justiça e Paz"

Em meados de 1968, Dom Helder Camara, influenciado, por um lado, por contatos mantidos durante o Concílio Vaticano II (1962-1965) com líderes pacifistas e, por outro, impressionado com a escalada da violência e a atração da juventude pelos movimentos de libertação através da luta armada, resolveu lançar um movimento que inicialmente chamou de *Pressão Moral Libertadora* e, em seguida, de *Ação, Justiça e Paz* (ROCHA, 2019, p. 42-43).

Dom Helder procurou conscientizar a população sobre a situação em que o Brasil se encontrava: a total violação aos direitos humanos. Para fazer as denúncias ele utilizou dos meios de comunicação e dos discursos nas celebrações das Missas e em suas viagens internacionais.

Dom Helder foi comparado a um profeta do Terceiro Mundo. Nelmo Roque Tem Kathen, lembrava que ele era "um profeta do Terceiro Mundo. Encabeça vários movimentos do tipo profético, 'Pressão moral libertadora' ou *Ação Justiça e Paz*, a 'Violência dos pacíficos'" (KATHEN, 1991, p. 62).

Os debates em torno do nome para o movimento não-violento eram bastante calorosos, porém, na Conferência Episcopal de Medellín, em 1968, firmou-se o nome oficial. Dom Helder afirmava que a *Ação Justiça e Paz – AJP* tinha o dever de "vigiar a reação violenta das autoridades que usam como pretexto a salvaguarda da ordem pública" (CAMARA, 1993, p. 59). O processo do lançamento do movimento *Ação Justiça e Paz* ocorreu no dia 2 de outubro de 1968.

Naquele ano, Dom Helder viajou por vários países europeus denunciando o colonialismo externo e interno e pregando a não-violência ativa, conforme salientou Rampon: "pregando a não violência ativa seguindo, assim, a trilha de Gandhi e Martin Luther King." (RAMPON, 2014, p. 115). Ele, de fato, estava em constante viagem por vários países transmitindo a ideologia da não-violência ativa; por isso, chamavam-no de profeta ou de "Gandhi brasileiro". Assis Claudino destaca que ele era o único bispo católico que alcançou verdadeira audiência no mundo não católico, se fez projetar como profeta do desenvolvimento e foi consagrado com sua Conferência na Mutualité, em Paris, em 1968, como "o profeta do Terceiro Mundo". (CLAUDINO, 1985, p. 138).

O arcebispo de Olinda e Recife orientava os participantes do movimento não-violento a não ter medo da repressão e convocava a união de todos, em favor dos presos, por atuar no movimento. Se um membro do movimento, agindo de acordo com os princípios e os métodos da violência dos pacíficos é preso, uma das forças do movimento seria poder reunir dezenas, centenas, milhares de companheiros que aceitariam apresentar-se também, na mesma altura, às portas da prisão, afirmando-se solidários com o irmão ultrajado (CAMARA, 1993, p. 34).

Muitos membros da JOC, no exterior, escutaram Dom Helder e entraram na onda da *Ação Justiça e Paz* em defesa de seus membros perseguidos no Brasil.

A partir de junho de 1969, a JOC Internacional começou a usar uma série de estratégias diferenciadas a fim de pressionar o governo brasileiro à libertação dos muitos membros da JOC presos no Brasil e denunciar as práticas do governo brasileiro para o mundo.

No dia 19 de junho, a JOC Internacional, com sede em Bruxelas, Bélgica, lançou um Comunicado à Imprensa e às Rádios, como também enviou uma "Carta Aberta ao Presidente da República do Brasil":

> Declaración de la JOC Internacional ante la
> REPRESIÓN EN EL BRASIL.
>
> La Juventud Obrera Cristiana Internacional (JOC Internacional), protesta una vez mas contra la acción de represión llevada a cabo por el gobierno Brasileño. Esta acción es dirigida contra todo lo que el gobierno caracteriza de "subversivo" y que no es mas que la expresión democrática de la lucha por la justicia social. [...] En particular, desde que se promulgo el Acta Constitucional No 5, el gobieno Brasileño no cesa de arrestar y encarcelar arbitrariamente e incluso torturar numerosos dirigentes, asesores y militantes de la Acción Católica Obrera, jovenes y adultos (JOC, JOCF, ACO). [...] En nombre de las aspiraciones del mundo obrero y del movimiento obrero, llamamos a todos los jovenes trabajadores del mundo, a todas las organizaciones
> democráticas cuyo objetivo es luchar para hacer respetar los dereçhos
> fundamentales del hombre, **a emprender con la JOC una campaña de acción y solidaridad internacional en favor de todos los oprimidos del Brasil.** [...]
>
> CARTA ABERTA DE LA JOC INTERNACIONAL AL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA DEL BRASIL

> Señor Presidente,
> Es en nombre de los jocistas del mundo entero y en favor de la juventud trabajadora, de los jocistas y del pueblo brasileño que hoy nos dirigimos a Usted.
> Usted tomo el poder de uno de los países mas grandes del mundo y la responsabilidad de un Pueblo de 90 millones de hombres. [...] Usted ha puesto fuera de aplicación la parte mas importante de la Constitución, lo que le permite, por médios militares, afrontar y arrestariar personas que Usted quiere, condenar y torturar sin ninguna jurisdiccione civil. [...]
> Debemos aceptar todo esto en silencio?
> Es imposible, porque nosotros y los jovenes trabajadores del mundo entero tenemos una gran consideración hacia el pueblo brasileño porque una multitud de brasileños son nuestros amigos.[...]
> Si Usted cree aún en los Derechos del Hombre, en el progreso y en la democracia, Usted debe entre otras:
> - Parar la represión.
> - Garantizar la seguridad de cada hombre sean cual sean sus opiniones.
> - Salvaguardar la libertad humana.
> - Restablecer la Constitución Civil.
> - Permitir la libertad de prensa y de asociación,
>
> En una palabra, Usted debe aplicar la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.
>
> JOC Internacional,
> Bruselas, 19 de Junio de 1969.[4]

Na tarde do dia 21 de junho, a JOC Internacional, em Bruxelas, fez um protesto em frente à Embaixada brasileira da capital belga. Participaram aproximadamente 600 pessoas, contrariando ordens da polícia local que lançou bombas de gás lacrimogênio para dispersar a manifestação e impediu que os manifestantes se aproximassem da Embaixada. Foram efetuadas algumas prisões e a polícia permitiu que apenas um dos representantes da JOC depositasse cartas das organizações

[4] "Boletim de Informações da JOC guatemalteca. Críticas ao Governo brasileiro". 04 de julho de 1969. SIAN, nº. BR DFANBSB Z4.DPN.ENI.134, p. 44. Grifos nossos. Material produzido e traduzido pela JOC da Guatemala.

belgas na caixa de correios da Missão diplomática[5]. Uma delas, escrita em flamengo, tinha o seguinte teor:

> Excelência,
>
> Por intermédio da Juventude Operária Católica Internacional, tomamos conhecimento da situação dramática em que nossos irmãos e irmãs, os jovens operários e operarias do Brasil, se encontram.
> Como integrantes de um só e mesmo movimento mundial, a juventude católica mundial, na qual trabalhamos com firmeza pela justiça social era favor de todos os jovens operários, deploramos energicamente a atitude do Governo brasileiro para com as Juventudes Operárias no Brasil.
> Como a JOC mundial, e, igualmente, a JOC brasileira, nós combatemos todos por uma vida comum, na qual justiça e o amor se encontrem como fundamento. Os princípios cristãos nos incitam, a todos nós, jovens trabalhadores, a convocar cada uma, no seu próprio meio e na sua situação, para participar do combate efetivo e integrado na realidade.
> Na condição de membros da JOC flamenga, nós nos declaramos solidários com nossos irmãos brasileiros e insistimos.
> Senhor Embaixador, era que faça igualmente as gestões necessárias para que o Governo brasileiro se persuada de que o movimento das juventudes operárias católicas não tem outra intenção além daquela acima descrita e que, então, todos os membros detidos da JOC brasileira deverão ser postos em liberdade e trabalhar pelos ideais da entidade.
> Nosso desejo mais imediato é o de que cesse a perseguição à JOC brasileira. Ficaríamos gratos por uma resposta de sua parte.[6]

A partir daí as manifestações começaram a se dar quase que simultaneamente em várias partes da Europa e Américas.

O embaixador brasileiro em Viena, Áustria, Aluysio Regis Bittencourt, transmitiu ao governo brasileiro que no dia 30 de junho de 1969, por meio de uma Carta Confidencial, que a JOC da Áustria tinha feito ampla distribuição de panfletos nas ruas do centro da cidade sobre a situação da JOC no Brasil. Segundo ele, "não se registrou outras consequências práticas do protesto" e "nenhum dos principais

---

[5] "Aditamento à DSI/646. Organização da J.O.C. Demonstração de protesto contra o Brasil em Bruxelas", 30 de junho de 1969. Id. Ibid., p.166.
[6] "Demonstração da JOC em Bruxelas. Cartas recebidas". 14 de julho de 1969. Id. Ibid., p. 81.

órgãos da imprensa ocupou-se do fato". No entanto, alguns dias depois, durante uma recepção na Embaixada dos Estados Unidos, o Núncio Apostólico disse-lhe ter sido visitado pelos representantes da JOC, "os quais lhe haviam pedido transmitir ao Papa Paulo VI o seu apelo, para que o Santo Padre intercedesse junto as autoridades brasileiras, em favor dos membros da Associação que estariam sendo perseguidos por motivos políticos". O Núncio acrescentou que tinha, de fato, "encaminhado o mencionado apelo ao Vaticano".[7]

No dia 31 de junho, do outro lado do Atlântico, a JOC do Canadá iniciou também a campanha contra o Brasil alegando perseguição à JOC brasileira. O Secretariado Nacional preparou um dossier, que tinha sido enviado à imprensa, alegando as prisões arbitrarias, torturas e perseguições aos dirigentes e militantes da JOC, e de modo geral, aos ativistas. Entregaram ao cônsul brasileiro de Montreal, Carlos Calero Rodriguez, carta para o Presidente da República. Além disso, escreveram ao Ministro dos Negócios Estrangeiros do Canadá e a todos os Bispos canadenses com as mesmas alegações.[8]

Em 4 de julho, a JOC da Guatemala distribuiu, na capital do país, dois exemplares de um boletim no qual comenta "a grave situação da JOC no Brasil". O panfleto, de duas páginas, não poupou críticas à atuação governamental brasileira que, segundo afirmavam era "dirigida com força e brutalidade contra elementos jocistas que são perseguidos, encarcerados, martirizados e mortos como ocorreu no caso do Padre Pereira Neto que teria sido vítima das autoridades brasileiras por ser assessor da JOC". O informe foi seguido por um manifesto pelo qual a JOC da Guatemala se solidariza com a associação brasileira e fazia uma série de pedidos no sentido de que o governo militar do Brasil respeitasse os direitos humanos que estavam sendo violados.[9]

Neste mesmo dia, o Embaixador brasileiro em Berna, Suíça, recebeu uma carta de próprio punho do Arcebispo de Friburgo, Dom Charles Cardeal Journet, nos seguintes termos:

---

[7] "Situação no Brasil. Protesto da Juventude Católica Operária da Áustria". 15 de julho de 1969. Id. Ibid., p. 337.
[8] "Manifestações da Juventude Operária Católica do Canadá contra o Brasil". 07 de julho de 1969. Id. Ibid., p. 38.
[9] Cf. nota 3.

> as informações dignas de fé que me chegam acerca da conduta do Governo brasileiro com relação aos militantes jocistas – violação, correspondente a prisões brutais sem julgamento, torturas e o assassinato do Padre Antônio Henrique; as ameaças contra Monsenhor D. Helder Camara, me causam estupor. É uma grande tristeza, tanto maior quanto a sorte da grande e magnifica Republica do Brasil [que] me é cara de longa data. Permita-me pedir-lhe, cristãmente, que intervenha junto ao chefe do Governo, a fim de que tais acontecimentos não se reproduzam sob pretexto algum [...].[10]

Nos dias 8 e 11 de julho, em Barcelona, Espanha, dois jornais catalães "Correo Catalan" e "La Vanguardia Española", repercutiram as manifestações em Bruxelas com manchetes contundentes: "La J.O.C. Internacional denuncia a perseguição de seus associados no Brasil" e "Perseguição da Igreja no Brasil".[11]

No mesmo dia 8 de julho, a JOC alemã enviou uma correspondência à Embaixada do Brasil em Bonn, solicitando uma audiência com o Embaixador Fernando Ramos de Alencar com representantes da entidade para o dia 16, com o objetivo de expor os propósitos de uma manifestação de rua programada para o dia 20 em frente à Embaixada.

No dia 16 de julho, o grupo foi recebido pelo Embaixador. Este, logo de início, fez ver a eles "que <u>não aceitaria</u> e <u>nem encaminharia</u> ao Brasil, protestos ofensivos à dignidade de dirigentes e à Pátria brasileira, e muito menos, os receberiam <u>em massa</u>" (grifos do original). O "protesto", segundo os membros da JOC alemã, visava preservar o direito da JOC brasileira, não em suas manifestações públicas ou privadas, mas sim evitar a simples dissolução da entidade.

O Embaixador procurou demonstrar "o 'estado de não violência'" que predominava no Brasil, dizendo e acentuando das "tradições pacifistas do Governo Brasileiro e do clima de não violência, sem prejuízo, contudo, das 'medidas de segurança que se impõe ao Estado tomar para salvaguardar sua própria Soberania'".

Acrescentou ainda que, após examinado os termos do "protesto" que desejavam fazer, "poderia encaminhá-lo ao Brasil, para conhecimento de seu Governo e de resposta, caso o Governo Brasileiro assim o achasse conveniente".

---

[10] "Manifestações da JOC". 04 de julho de 1969. Id. Ibid., p. 251.
[11] "Assunto de interesse da Divisão de Segurança e Informação. Circular nº 7.725. Artigos publicados em jornais de Barcelona". 11 de julho de 1969. Id. Ibid., p. 63.

Ressaltou mais que "a manifestação coletiva só poderia trazer o completo desinteresse do Governo Brasileiro para uma possível apreciação da 'Mensagem', como sóe (sic) acontecer nas manifestações idênticas em BRUXELAS".

Os membros da JOC fizeram uma pequena reunião para decidir se aceitavam as condições impostas pelo Embaixador brasileiro.

Aceitaram e comunicaram que, no dia 20 de julho, num Domingo, viriam novamente à Embaixada brasileira para a entrega da mensagem de "Protesto" com uma petição contendo as assinaturas que pudessem recolher. Desistiram, portanto, de fazer uma manifestação em frente à Embaixada como planejavam inicialmente. [12]

Entre os dias 16 e 20 de julho, a JOC alemã distribuiu o folheto em todo país em uma campanha generalizada de protesto contra as políticas repressivas do governo brasileiro. Basicamente, a campanha seguiu três diretrizes principais:

a) Mobilização da opinião pública alemã, sobretudo nos meios estudantis e sindicais, contra as medidas tomadas pelo governo brasileiro por meio da divulgação de panfletos, com duras críticas, e manifestações de rua;

b) Petições ao governo e aos parlamentares alemães no sentido de influenciar, junto ao governo brasileiro, para a revogação das medidas adotadas contra a JOC no Brasil;

c) Penetração junto ao episcopado alemão com o objetivo de conseguir o apoio do clero às ações da JOC.

De fato, no Domingo, os membros da JOC alemã compareceram à Embaixada e entregaram a petição contendo cerca de cinco mil e quinhentas assinaturas, inclusive de dois bispos das dioceses de Mainz e de Essen.

O plano da JOC alemã era a de agir com muita intensidade naquele momento e aguardar a reação do governo brasileiro. As ações ficaram suspensas até 15 de setembro, quando tiveram que ser retomadas já que o Brasil não atendeu aos pedidos feitos. [13]

Na cidade de Nova Iorque, no dia 14 de agosto, um grupo de 20 pessoas, entre rapazes e moças, circularam na calçada do edifício da sede da Missão do Brasil junto

---

[12] "Manifestação da JOC alemã junto à Embaixada do Brasil". 13 de agosto de 1969. Id. Ibid., p. 16.
[13] "Manifestação da J0C alemã contra as medidas tomadas pelo Governo brasileiro". 22 de julho de 1969. Id. Ibid., p. 217.

às Nações Unidas, portando cartazes e distribuindo panfletos. Os manifestantes carregavam cartazes, escritos em inglês e em português, com as seguintes frases: "Abaixo a ditadura fascista no Brasil", "Os militares encarceraram os operários e os padres a quem chama de subversivos", "O governo fascista, sustentado pelas Forças armadas, persegue os estudantes, os operários e o clero brasileiro" e "Conclamamos a juventude trabalhadora do mundo a que se uma aos operários brasileiros na sua luta de libertação".[14]

Diante da Embaixada brasileira em Berna, Suíça, cerca de dez representantes da JOC suíça realizaram, no dia 11 de setembro de 1969, uma manifestação pacífica durante uma hora. Também portavam cartazes sobre as perseguições dos membros da JOC brasileira e entregaram uma petição aos funcionários brasileiros da Embaixada.[15]

Tendo um olhar mais amplo sobre estes meses de junho, julho, agosto e setembro de 1969, em várias capitais da Europa Ocidental e em outras cidades como Camberra e Melbourne, em Nova Iorque e Chicago, em Caracas, Guatemala e Montreal, manifestações em protestos contra as ações de repressão do governo brasileiro em relação a JOC do Brasil e contra o tratamento infligido pelas autoridades do país aos operários filiados à JOC.

As manifestações constaram sempre da entrega ao Embaixador ou a um representante da Missão diplomática brasileira, de petições com assinaturas (em Bonn, 5.500, em Viena, 26.000), de cartas, da distribuição de panfletos e comunicados à imprensa e da concentração de populares (Chicago, Nova Iorque, Bonn e Bruxelas) como forma de protesto ao regime militar no Brasil.

Considerações finais

Toda esta movimentação da JOC Internacional, usando os mesmos métodos de ação não-violenta junto às Embaixadas e Consulados brasileiros, causou muito desconforto ao governo militar.

---

[14] "Propaganda subversiva". 08 de agosto de 1969. Id. Ibid., p. 11.
[15] "Manifestações da JOC". 12 de setembro de 1969. Id. Ibid., p. 244.

Para alguns funcionários da diplomacia brasileira a campanha feita junto aos sindicatos e junto ao clero local tinha um potencial de "criar um clima bastante desagradável à imagem do Brasil" no exterior. Por isso, era de fundamental importância que o governo militar brasileiro emitisse uma nota de esclarecimento sobre os fatos ocorridos com os membros da JOC no Brasil, para esclarecer a opinião pública estrangeira e, assim, "impedir a propagação de um noticiário distorcido sobre os fatos registrados no Brasil".[16]

A JOC Internacional, atingida diretamente por conta da perseguição aos jovens trabalhadores e padres assistentes do movimento no Brasil, se sentiu motivada a resistir contra a opressão e a violência de Estado defendendo a afirmação da justiça e o direito à vida. De fato, a JOC Internacional ajudou muito na formação de uma "cultura militante sem fronteiras" que se constituiu naqueles anos, atravessando países e continentes, se formando e se solidificando nos anos seguintes.

Mas também, e principalmente, a rede de *solidariedade* se constituiu como uma mola propulsora para outras iniciativas ao longo dos anos se se seguiram durante a vigência do regime militar.

Quanto aos efeitos práticos destas inciativas da JOC Internacional, em 1969, foram praticamente nulas. Nada aconteceu e o regime autoritário continuou a perseguir s membros da organização.

Em 1970, as relações entre Igreja e Estado ficaram ainda mais tensas após a invasão do *Instituto Brasileiro de Desenvolvimento* (IBRADES), dirigido pelos jesuítas, que funcionava nas dependências da CNBB, no Rio de Janeiro. A invasão de militares que prenderam lideranças jocistas e o próprio Secretário Geral da CNBB, Dom Aloísio Lorscheider, incentivaram à JOC Internacional à uma nova campanha de solidariedade aos presos e contra o Brasil seguindo os mesmos preceitos helderianos de não-violência de *Ação Justiça e Paz*.

Mas isso já é uma outra história para se contar em uma outra oportunidade.

---

[16] "Manifestação da J0C alemã contra as medidas tomadas pelo Governo brasileiro". 22 de julho de 1969. Id. Ibid., p. 219.

Referências bibliográficas

CAMARA, D. H. *Utopias peregrinas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1993.

CLAUDINO, A. *O monstro sagrado e o amarelinho comunista*: Gilberto Freyre, Dom Helder e a revolução de 64. Recife: Opção,1985.

CHALIAND, G. *Mythes Révolutionaires Du Tiers Monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1976.

KATHEN, N. R. T. *Uma vida para os pobres*: espiritualidade de D. Helder Camara. São Paulo: Loyola, 1991.

RIBEIRO, M. C. B. A Resistência à ditadura civil-militar brasileira e as Redes Transnacionais de Solidariedade (1964-1985). In: Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis: 2015, mimeo.

RAMPON, I. A. *Paulo VI e Dom Helder Camara*: exemplo de uma amizade espiritual. São Paulo: Paulinas, 2014.

ROCHA, Z. "Irmão dos pobres e meu irmão": presença de Dom Helder em minha vida. Recife: Ed. do autor, 2019.

SIAN. Dossiê "Juventude Operária Católica (JOC) – DSI Vol. I", nº BR DFANBSB Z4.DPN.ENI.134, 349 pp.

TARROW, S. *El poder en movimiento*. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política, 2ª Edición, Madrid, Alianza, 2004.

15. O papel da universidade na educação em direitos humanos: reflexões sobre o ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária

https://doi.org/10.36592/9786554601511-15

Thais Aparecida Dibbern[1]

Evandro Coggo Cristofoletti[2]

Introdução

As reflexões desenvolvidas neste capítulo partem de uma inquietação geral: ao mesmo tempo em que as universidades deixam impactos positivos em diversas esferas sociais, sobretudo através de suas missões institucionais, ainda há muito o que avançar. Essa inquietação não se relaciona apenas a como podemos melhor nos organizar e atuar, enquanto membros da comunidade acadêmica, diante de diversas temáticas/problemas socialmente relevantes; mas também à própria constatação de que muitos destes problemas são persistentes, e até podem agravar-se a depender da conjuntura política e contexto local, nacional e global. Esse é o caso da Educação em Direitos Humanos (EDH). Sobretudo nos últimos oito anos, discursos e práticas contrárias aos Direitos Humanos se reforçaram, juntamente com o fortalecimento da extrema-direita no Brasil. Isso se tornou ainda mais grave se colocarmos em perspectiva a linha de austeridade fiscal adotada, visto que os Direitos Humanos dependem fundamentalmente de políticas públicas governamentais - como pontuou Silvio de Almeida, a austeridade é racista (ALMEIDA, 2020).

Diante disso, discutir o papel da universidade perante a Educação em Direitos Humanos ainda é tópico pertinente e atual, chamando à mobilização transversal de perspectivas e áreas do conhecimento. Assim, o objetivo deste capítulo é explorar as formas pelas quais a universidade pode contribuir para com a Educação em Direitos

[1] Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). https://orcid.org/0000-0003-4826-4614
[2] Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). https://orcid.org/0000-0001-5178-6451

Humanos, considerando a pergunta análoga: *como a universidade pode contribuir para a EDH?* Dessa forma, o capítulo busca olhar para a universidade pública latino-americana e brasileira e refletir sobre as possibilidades de atuação da universidade relacionadas a EDH.

Nesse sentido, o capítulo apresenta um ensaio que incorpora literaturas dos estudos sobre educação superior e ciência e tecnologia, mesclando-os com a literatura acerca da EDH. Essa literatura apontou que essa reflexão deveria levar em conta o caráter complexo e multifacetado da universidade, o que nos motivou a considerar o debate em quatro esferas: a contribuição do ensino à EDH; a contribuição da pesquisa; o papel da extensão universitária; e as iniciativas institucionais e de gestão relacionadas à EDH. Vale destacar que o ensaio também faz parte de um acúmulo de estudos anteriores, por parte dos autores, por vezes mencionados ao longo do texto (DIBBERN, 2019; DIBBERN et al., 2018; DIBBERN, SERAFIM, 2023).

À vista disso, o capítulo se organiza da seguinte forma: a seguir, discutiremos o que é EDH e sua conexão com o ensino superior; no tópico seguinte, partindo da perspectiva do compromisso social da universidade pública latino-americana, apresentamos o debate dividido pelas esferas elencadas, quais sejam: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Maior destaque é atribuído as esferas da pesquisa e extensão. Ao final, o capítulo apresenta uma conclusão que busca sintetizar o debate proposto.

A Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior

Definida enquanto um "processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos" (BRASIL, 2007, p. 11), a Educação em Direitos Humanos se articula a partir de uma série de dimensões que versam sobre a apreensão de conhecimentos históricos sobre o processo de constituição dos DH; o fomento à consciência cidadã e crítica; o desenvolvimento coletivo de materiais e metodologias participativas; e, o fortalecimento de práticas de promoção, proteção e defesa dos DH. Logo, por se tratar de uma prática educativa multidimensional, a EDH está orientada à promoção de uma transformação social, tendo em vista o

compartilhamento de valores, o exercício da democracia e da cidadania ativa (SILVA, TAVARES, 2013).

Para além dessa definição, uma série de concepções sobre a EDH pode ser encontrada na literatura, abordando tanto suas dimensões quanto suas potencialidades (BENEVIDES, 2003; CANDAU, 2008; VIVALDO, 2009; TAVARES, 2010; ZENAIDE, 2016; PIOVESAN, FACHIN, 2017; ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2018; dentre outros). De modo geral, tais definições se complementam e dialogam entre si, reconhecendo na EDH uma prática essencial à garantia dos Direitos Humanos.

De modo sumarizado, é possível indicar que a EDH passou a se tornar um processo educativo sistemático a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual representou um divisor de águas entre o período ditatorial e o início de uma nova etapa de reconstrução democrática (DIBBERN, 2019). A partir da positivação de uma série de direitos fundamentais, a Constituição abriu portas para uma sucessão de documentos políticos que legitimam e justificam esta prática educativa nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

Assim como argumentado por Silva e Tavares (2013), este processo de reorganização democrática da sociedade brasileira foi crucial para a difusão e expansão das práticas de EDH, em especial a partir da metade da década de 1990, sendo esta introduzida em instrumentos e programas do Governo Federal e de Governos Estaduais[3]; estando aliado também à mobilização e criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, em 1995 (REBEDH.DF, s./d.). Neste processo, alguns documentos se destacam, como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Lançado em 2003 e elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos através de processos participativos com a sociedade, o PNDH tinha como objetivo "contribuir para fortalecer o Estado democrático de direito tendo em vista o desenvolvimento nacional; orientar e fomentar ações educativas nas esferas pública e privada no campo da educação formal e não-formal" (VIVALDO, 2009, p. 65). Após algumas atualizações, uma nova versão do Plano foi lançada em 2006, tornando-se

[3] Os principais instrumentos e normativas brasileiras sobre EDH podem ser visualizados em Dibbern (2018) e Dibbern e Serafim (2023).

uma política pública de Estado (BRASIL, 2007). Nesta versão a EDH foi apresentada através de uma série de dimensões e eixos de atuação.

Um desses eixos se refere especificamente à Educação Superior, argumentando que as Instituições de Ensino Superior (IES) detém o compromisso de contribuir com a pauta dos DH por meio de sua posição crítica, democratizante e emancipadora, "da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos Direitos Humanos, por meio de ações interdisciplinares", envolvendo diferentes áreas do conhecimento e pilares de atuação (BRASIL, 2007, p. 37).

De forma geral, o PNEDH recomenda a incorporação da EDH na educação superior por meio de ações vinculadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, perpassando pela elaboração de diretrizes curriculares dos diferentes cursos e áreas do conhecimento; "o fomento às linhas de ensino, pesquisa e extensão nos níveis de graduação e pós-graduação; a elaboração e implementação de políticas, programas, projetos e metodologias de formação e capacitação; e, o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa", garantindo o acesso, permanência e inclusão de grupos historicamente marginalizados (DIBBERN, 2019, p. 77).

No que se refere ao PNDH-3, lançado em 2009 e atualizado em 2010, reitera-se a inclusão da temática da EDH nos cursos das diversas áreas do conhecimento, tendo em vista a adoção de metodologias e abordagens inter e transdisciplinares. Especificamente em relação à educação superior, destaca "o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos" nas IES e demais instituições formadoras; a concepção de linhas de pesquisa e áreas de concentração; o desenvolvimento e implementação de programas e projetos de extensão universitária; o estímulo à educação continuada; a implementação de programas de pós-graduação em Direitos Humanos; e, incentivo ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão em DH por parte de agências de financiamento (BRASIL, 2010, p. 191).

Por fim, em relação às DNEDH, lançadas a partir do Parecer CNE/CP nº 8 de 2012, têm-se a recomendação de que as IES possam inserir a EDH "enquanto princípio orientador do processo educativo e institucional, de modo a abranger as esferas do ensino, pesquisa, extensão e gestão" (DIBBERN, 2019, p. 80). Logo, considerando os pressupostos do PNDH e do PNDH-3, a proposta das DNEDH

defende que o ensino, a pesquisa e a extensão devem ser desenvolvidas de forma transversal, interdisciplinar e crítica, com foco nos DH e nas demandas dos segmentos sociais em situação de exclusão e violação de direitos. No ensino, enfatiza-se o diálogo interdisciplinar, a incorporação da EDH nos projetos político-pedagógicos e demais atividades curriculares. Na pesquisa é incentivado a elaboração de uma política capaz de incentivar o desenvolvimento de pesquisas, além da criação de grupos e laboratórios que tratem sobre os mais diversos temas de DH. Na extensão, reforça-se a necessidade do atendimento às demandas da sociedade, movimentos sociais e do setor público (BRASIL, 2012).

Nota-se, a partir dessa breve contextualização, que as IES possuem um papel importante em relação à EDH, especialmente devido à sua posição de destaque em relação ao processo de produção e difusão do conhecimento. Nesse sentido, cabe à estas instituições a adoção de medidas e diretrizes capazes de atenderem a tais recomendações, tornando possível o acesso ao conhecimento sobre DH e, também, às potencialidades pelas quais a EDH se propõe a construir.

O compromisso social da Universidade e os Direitos Humanos

O debate sobre o compromisso social da universidade latino-americana situa a universidade diante de um contexto envolto de problemas sociais característicos e históricos de nossas sociedades. Assim, sob diferentes perspectivas, é possível discutir (e pesquisar) como as universidades e a própria política de educação superior e C&T vem assumindo ou negligenciando, formal e institucionalmente (mas também informalmente, diga-se), responsabilidades e compromissos perante seu entorno e contexto (GOERGEN, 2010; MONARCA, 2013; SGUISSARDI, 2019; DAGNINO, 2015; BERNHEIM; CHAUÍ, 2008). Isso inclui como as atividades típicas de seu *ethos* (ensino, pesquisa e extensão) vinculam-se com demandas e interesses políticos e sociais, dentro das dinâmicas típicas caracterizadas pelas especificidades de cada uma das missões. Além disso, o compromisso social também se refere a dimensão institucional, sobretudo com quais atores e segmentos sociais as universidades vêm se engajando (ou tentando se engajar); relaciona-se também a como, institucionalmente, as universidades tentam responder às questões e problemas

sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, dentre outros que chegam a sua agenda, seja por iniciativas da própria comunidade interna ou por demandas ou sinalizações externas. A atuação nos escopos locais, regionais, nacionais e internacionais também é um fator importante. O debate sobre o compromisso social assume que a universidade é influenciada pelo seu contexto, mas também atua neste para modificá-lo ou preservar o *status quo*.

Evidentemente, essa discussão assume diversas camadas de complexidade. Em primeiro lugar, como comentamos, as universidades estão inseridas em um arranjo complexo de políticas, principalmente a política de C&T e de educação superior (NEDER, MORAES, 2017). Outra questão pertinente refere-se a autonomia didático-científica, princípio que torna a relação entre universidade-sociedade e universidade-governo muitas vezes conflituosa (RANIERI, 2018). Em terceiro lugar, as universidades possuem trajetórias diferentes, acomodam três missões com dinâmicas próprias, e abarcam uma complexidade de áreas de conhecimento e subculturas acadêmicas.

Assim, a reflexão desenvolvida neste ensaio assume que as universidades no Brasil (sobretudo as públicas), possuem condições e características importantes para se engajar à pauta dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos (DIBBERN et al., 2018; CARGAS, 2020; TOSI et al., 2014). Nesse sentido, para além de uma formação orientada à formação crítica de estudantes e pesquisadores, pontua-se a necessidade de expansão de ações de democratização do acesso e do conhecimento, bem como em maior aproximação junto a comunidades e segmentos marginalizados da nossa sociedade. É nessa linha que, a partir de agora, o capítulo se desenvolve a partir dos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão, buscando refletir sobre a contribuição destes a EDH em suas particularidades.

Dimensão do Ensino

O ensino em Direitos Humanos vem sendo abordado por diversos autores, especialmente devido às potencialidades e transformações geradas (CANDAU, SACAVINO, 2013; BENEVIDES et al., 2018; OLIVEIRA, SALGADO, 2020; dentre outros). Uma série de experiências no ensino formal e não-formal, em diferentes níveis,

podem ser encontradas na literatura. No âmbito da educação superior, o ensino em Direitos Humanos é pautado, sobretudo, pelas orientações contidas no PNEDH e nas DNEDH, abordadas na primeira seção deste capítulo.

Em linhas gerais, a EDH pode ser integrada de múltiplas formas no contexto do ensino, abarcando tanto disciplinas obrigatórias quanto optativas, linhas de pesquisa e áreas de especialização, bem como sua inserção de forma transversal no planejamento curricular, dentre outras estratégias. Além disso, sugere-se que essa abordagem educativa seja considerada como um recurso de grande relevância para guiar a elaboração das diretrizes curriculares em diversas áreas do conhecimento, abrangendo tanto os níveis de graduação quanto de pós-graduação (BRASIL, 2007).

Esse compromisso engloba a formulação e implementação de políticas, programas, projetos e métodos pedagógicos voltados para a formação e o aprimoramento dos indivíduos em relação aos Direitos Humanos. Adicionalmente, é essencial que a formação dos docentes também incorpore esses valores e princípios, a fim de transmiti-los de maneira eficaz aos futuros profissionais e cidadãos. À luz das DNEDH, reitera-se novamente a importância do estabelecimento de diálogos interdisciplinares que englobam as diversas áreas do conhecimento. Isso pode ser realizado através do desenvolvimento de uma abordagem crítica no currículo, por meio de sua integração nos projetos pedagógicos e demais atividades curriculares (BRASIL, 2012).

Para além do ensino formal, iniciativas vinculadas ao ensino não-formal também podem ser estimuladas e desenvolvidas no âmbito universitário, tendo em vista, a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A elaboração e disponibilização de materiais didáticos e de divulgação científica também podem integrar as iniciativas realizadas nesse sentido.

Tais formas de atuação pautam-se na compreensão de que as Universidades são consideradas enquanto lócus da produção e disseminação do conhecimento, podendo contribuir diretamente para com a cultura dos Direitos Humanos. A integração de conhecimentos, valores e práticas alinhados com os Direitos Humanos em todos os níveis e modalidades da educação, abrangendo os cursos de graduação e pós-graduação, bem como permeando os Projetos Político-Pedagógicos das

instituições de ensino e os Planos de Desenvolvimento Institucionais, são essenciais para a transformação social pautada pela EDH.

Dimensão da Pesquisa

Na pesquisa, a contribuição mais evidente e imediata está relacionada à própria produção de conhecimento sobre Direitos Humanos e sobre EDH. A pesquisa de Dibbern (2019) sobre a atuação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na EDH apontou que a produção de conhecimento em Direitos Humanos e EDH vem ocorrendo sobretudo nas ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, com menor presença das Ciências da Saúde e Ciências Exatas. Uma análise temática identificou que assuntos como "gênero, classe e raça", "tecnologia, produção e trabalho", "direito à educação", "Direitos Humanos, justiça e memória" e "direito ao meio ambiente". O caso da Unicamp, ponderando as especificidades da universidade, pode nos indicar para algumas reflexões. Em primeiro lugar, a produção sobre DH e EDH não ocorre - e não pode ocorrer - apenas nos círculos do direito e filosofia, mas de forma transversal em outros campos do saber das ciências humanas e sociais. Indo mais além, se a EDH deve ser pensada em sua transversalidade no ensino, na pesquisa e na extensão isso também é verdadeiro.

De acordo com Unbehaum et al. (2014), a produção de conhecimento em Direitos Humanos, por exemplo, observou impacto positivo com a criação de áreas de concentração sobre o tema em programas de pós-graduação em Direito a partir de 2005 e, mais tarde, com a criação de mestrados interdisciplinares em Direitos Humanos. Nessa linha, Tosi e Zenaide (2014) destacam o crescimento de pesquisas sobre Direitos Humanos no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990 em um contexto de redemocratização e valorização de políticas de Direitos Humanos. A criação e expansão de núcleos e centros de pesquisa desempenhou papel importante nesse processo.

Dessa forma, tanto a pesquisa sobre DH e EDH vem se enraizando na pós-graduação no Brasil (evidentemente, seguindo a tendência da ciência brasileira, onde o lócus da pesquisa recaiu sobre os programas), em um movimento de disciplinarização e foco temático importante. Além disso, o perfil interdisciplinar da

pesquisa em DH e EDH também pode ser destacado (DIAS, 2013; UNBEHAUM et al., 2014; TOSI et al., 2016), sobretudo englobando uma diversidade de perspectivas analíticas e teóricas (para além do Direito, por exemplo), metodológicas, éticas e educativas (nesse caso, da própria formação do cientista). Tem-se o desafio, nesse sentido, de ultrapassarmos as ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, e incorporar pesquisas que levem em conta perspectivas, abordagens e metodologias de outras áreas do conhecimento científico. Evidentemente, a produção de conhecimento endereçada diretamente aos DH e EDH, bem como as pesquisas que indiretamente abordam questões relevantes apresenta - e precisa estar cada vez mais - conectadas entre si, seja em âmbito nacional e internacional. A formação de redes e colaboração de pesquisas no Brasil e na América Latina, por exemplo, vem se configurando como importantes formas de potencializar a produção e o impacto social do conhecimento em DH e EDH (TOSI et al., 2016).

Em suma, a literatura mencionada vem apontando o movimento de crescimento, sobretudo entre 1990 até 2010, dos processos de institucionalização da pesquisa em DH e EDH no Brasil, representada pela criação de áreas de concentração em programas de pós-graduação, mestrados e doutorados interdisciplinares, a formação de grupos e núcleos de pesquisa, criação de revistas dedicadas ao tema, e a formação de redes nacionais e internacionais de pesquisa. Tais elementos constituem-se a base para a formação de comunidades de pesquisa. Além disso, aponta-se também um movimento à interdisciplinaridade, sobretudo dentro das ciências humanas e sociais.

Acreditamos que, diante disso, outros desafios (digamos, até certo ponto pouco comentados na literatura que trata sobre DH e EDH) contemporâneos emergem, o que chamamos aqui de "fatores críticos". O primeiro desafio refere-se ao financiamento à pesquisa em DH e EDH. Nesse ponto, um aspecto importante, que abrange a produção acadêmica brasileira no geral, refere-se à avaliação da pós-graduação e dos periódicos (Qualis), que por sua vez influencia o financiamento dos programas (COSTA, YAMAMOTO, 2008; NEVES et al., 2020). Nesse aspecto, um debate fundamental é em que medida e como a utilização acrítica de métricas quantitativas de produtividade e os escores de qualidade podem estar (re)produzindo desigualdades no financiamento e entraves à própria produção de

conhecimento socialmente e cientificamente relevante visto que tem influência direta em como os programas de pós-graduação se organizam (FÁVERO et al., 2019). Outro desafio, conectado à conjuntura política e social dos últimos 7 anos, relaciona-se à própria queda no financiamento à C&T no Brasil (DELLAGOSTIN, 2021), afetando por tabela a capacidade de pesquisa sobre DH/EDH.

Além disso, destacamos a importância das agências estaduais de fomento à pesquisa, sobretudo pela possibilidade de criação de linhas de financiamento que estimulassem direta ou transversalmente pesquisas em DH e EDH. Evidentemente, tal discussão é complexa e envolve negociações e disputas na alocação de recursos, o que não nos impede de conjecturar a possibilidade da criação de instrumentos específicos que ofereçam suporte a pesquisas na área, ou o aproveitamento de programas já existentes. Para citar um exemplo da realidade dos autores, no Estado de SP, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por exemplo, possui programas de financiamento dedicados a pesquisas em parceria com o setor público e no contexto escolar (o Programa de Pesquisa em Políticas Públicas e o Programa Ensino Público), com potencial interessante de abarcar pesquisas que englobam DH/EDH.

O segundo fator crítico refere-se ao impacto social da pesquisa em DH e EDH. Noutros termos, uma discussão importante refere-se a como o conhecimento produzido pode ser utilizado por atores externos e, eventualmente, gerar impactos sociais positivos (AIELLO, 2021). Certamente a produção de conhecimento em DH e EDH vem sendo muito relevante socialmente, culturalmente e politicamente em diversos contextos e escalas geográficas, mas ainda é um desafio considerável identificar esse impacto e potencializá-lo. Desenvolver boas práticas de divulgação científica (NETO, 2019) e engajar-se com atores sociais relevantes no processo de produção de conhecimento podem ser boas estratégias. O desenvolvimento de projetos de ciência cidadã e de pesquisa-ação (RBCC, 2023) poderiam ser caminhos interessantes a serem explorados no campo dos DH e EDH. Além disso, a utilização de pesquisa sobre DH e EDH por parte do setor público, sobretudo na elaboração de políticas públicas em DH e EDH, constitui-se aspecto fundamental neste debate. Uma das formas de facilitar este processo encontra-se no estímulo a maior engajamento entre universidade-setor público, sobretudo em pesquisas aplicadas.

Outro aspecto importante seria promover melhor integração ensino-pesquisa-extensão, sobretudo no engajamento junto a comunidades marginalizadas (abordaremos melhor esse aspecto no tópico destinado à extensão universitária).

O debate sobre impacto social da pesquisa vem se conectando cada vez mais com a adoção, por parte da comunidade científica, dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU como forma de estimular ou direcionar o impacto social da pesquisa (DIBBERN, SERAFIM, 2021). Apesar das limitações e críticas que se possa fazer a esta agenda e a sua assimilação acrítica na academia, reconhece-se que ela abre uma janela de oportunidade importante para legitimação da pesquisa sobre DH e EDH, uma vez que diversos objetivos se relacionam direta e indiretamente com tais temáticas, sobretudo os que tratam de aspectos como inclusão, combate às desigualdades e pobreza, e meio ambiente. Dessa forma, explorar tal agenda, de forma crítica, pode ser uma estratégia interessante para promover o impacto social da pesquisa em DH/EDH, bem como para legitimá-la.

Por fim, a democratização do conhecimento é outro fator crítico. Seja pela ciência aberta (que, felizmente, predomina nas ciências humanas e sociais na América Latina); mas também pelo fortalecimento do debate e práticas que promovam maior inclusão na pós-graduação de forma geral. Por exemplo, o debate sobre ações afirmativas nas universidades vem se expandindo para os programas de pós-graduação (VENTURINI, 2020), mas ainda se constitui como desafio importante à sua expansão e consolidação, em alinhamento com políticas de permanência e financiamento a pesquisadores.

Dimensão da Extensão

A extensão universitária é reconhecida pela literatura como a missão universitária com maior potencial de promover uma agenda de DH e EDH nas universidades públicas no Brasil (GADOTTI, 2017; NÓBREGA et al. 2023; DA SILVA, 2022). O debate latino-americano sobre extensão (ORTIZ-RIAGA, MORALES-RUBIANO, 2011) vem ressaltando, precisamente, que a extensão universitária seria uma das principais formas de concretização de seu compromisso social perante a comunidade. Argumentamos que há diversas concepções e práticas de extensão que

convivem e se conflituam nas universidades (CRISTOFOLETTI, SERAFIM, 2020). Desde cursos de extensão, prestação de serviços, atividades culturais, programas e projetos; mas também diferentes concepções de como o conhecimento é "transmitido" (visão que ainda, na prática, permeia o meio acadêmico) ou construído junto à sociedade.

No Brasil, merece destaque as formulações e as ações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que desde a década de 1990 vem pautando um debate sobre práticas e concepções de extensão dialógicas, interdisciplinares, processuais e que possam englobar ensino-pesquisa-extensão (Política Nacional de Extensão). No âmbito temático, a Política Nacional de Extensão, com forte participação do FORPROEX, elenca os Direitos Humanos como área prioritária em seus objetivos: "Priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (...) relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho" (FORPROEX, 2012, p. 10). Mais tarde, tal diretriz foi consolidada no âmbito da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Ainda na esteira dessa resolução, a recente orientação à obrigatoriedade da curricularização da extensão apresenta uma janela de oportunidade fundamental ao fortalecimento dessa missão, e a EDH poderia se beneficiar do processo enquanto orientadora geral de iniciativas extensionistas.

A literatura sobre extensão e DH e EDH é extensa, e não é nosso intuito fazer uma revisão desta. Nosso intuito é refletir sobre as potencialidades da extensão e os desafios que se apresentam. Partimos da corroboração da ideia de que a extensão universitária possibilita práticas importantes no âmbito da concretização da EDH na universidade, constituindo-se enquanto missão acadêmica particularmente relevante nesse contexto. Iniciativas de educação extensão comunitária, tais como de educação popular, trabalhos junto a comunidades marginalizadas, atividades culturais e educativas voltadas para diversos públicos, incubadoras de cooperativas populares, dentre outras práticas apontam caminhos relevantes. Na linha das elaborações do FORPROEX, tais atividades potencializam-se em torno de programas e projetos de médio e longo prazo, que possibilitem sua continuidade.

Levando isso em conta, gostaríamos de ponderar dois desafios em particular. O primeiro refere-se ao financiamento da extensão comunitária (PINOTTI, 2020). Reconhece-se que a extensão, de forma geral, é menos valorizada na academia, em diversos âmbitos (avaliação da progressão de carreira, culturalmente, menos recursos e infraestrutura etc.). Nesse aspecto, a luta por um financiamento sustentado de suas atividades é um nó crítico importante, e a atuação das pró-reitorias de extensão é fundamental nesse aspecto. Torna-se importante garantir recursos adequados à elaboração de programas e projetos de extensão, sobretudo através de chamadas e editais. Compreende-se também que as universidades, em sua maioria organizadas de forma descentralizada em institutos e faculdades, devem elaborar estratégias de valorização e financiamento adaptadas às especificidades de suas unidades e áreas do conhecimento, sem perder em vista a necessária integração e interdisciplinaridade. Evidentemente, tal questão envolve necessariamente a mobilização de debates e disputas internas às universidades, perpassando pela sensibilização à valorização da extensão de uma forma geral.

No nível macro, editais e políticas de financiamento da extensão seriam caminhos interessantes de atacar o problema. Novamente, a Política Nacional de Extensão apresenta diretrizes importantes nesse aspecto, ressaltando que, idealmente, a mobilização do orçamento público em âmbito federal, estadual e municipal diretamente destinado a editais e políticas de extensão no âmbito da política educacional seria fundamental para garantir aumento e sustentabilidade de recursos:

> O fortalecimento da Extensão Universitária depende de mudanças em seu processo de financiamento, de forma a garantir não apenas o necessário aumento quantitativo dos recursos, mas também maior estabilidade, solidez e transparência destes, assim como sua focalização em áreas prioritárias (...). É importante ainda que essa alocação seja feita de forma integrada, priorizando se o financiamento de projetos e programas, de forma a superar a fragmentação e o caráter eventual do financiamento, maximizando-se, assim, sua utilização (FORPROEX, 2012, p. 50).

Como vimos, temáticas relacionadas aos DH e a EDH são, direta e indiretamente, priorizações temáticas da política. No entanto, apesar da política

nacional e da curricularização, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 e a concretização de estratégias de financiamento ainda estão (2023) aquém do esperado neste aspecto.

Por fim, outro desafio referente à extensão universitária e os DH/EDH refere-se à maior integração entre ensino, pesquisa e extensão (GONÇALVES, 2015; DA SILVA, 2020). Novamente, este é um problema que atinge a missão como um todo. Se a curricularização representa um passo importante na integração do ensino, espera-se que programas e projetos de extensão também possam estimular a integração da pesquisa; e, no caminho oposto, que a pesquisa também possa incluir transversalmente práticas de engajamento e extensão. Como mencionamos anteriormente, no campo dos DH e EDH, a aplicação de ciência cidadã e pesquisa-ação podem ser caminhos interessantes para estimular tal integração. Nesse ponto, este desafio retoma os apontamentos realizados no item anterior, sobre possibilidades de se avançar na pesquisa sobre DH e EDH nas universidades.

Dimensão da Gestão Universitária

No âmbito da gestão universitária, os princípios da EDH podem ser incorporados a partir de uma série de iniciativas, como a implementação de políticas de ação afirmativa, elaboração de propostas e políticas institucionais que versam sobre questões de Direitos Humanos (como discriminação, assédio e preconceito), criação de observatórios/diretorias institucionais que mapeiem e incentivem a realização de práticas de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos, dentre outras.

De forma a explicitar tais iniciativas, tomamos como exemplo as ações desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde é possível observar uma crescente preocupação em relação a essa temática (DIBBERN, 2019). As principais ações a serem destacadas se referem à criação do Observatório de Direitos Humanos e da Diretoria Executiva de Direitos Humanos.

Tendo em vista a adesão ao “Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos”, o Observatório de Direitos Humanos (ODH) foi criado em 2018 por iniciativa da reitoria da Universidade

(UNICAMP, 2018). O objetivo consistia em criar um mecanismo de apoio à EDH, tanto de forma formal quanto informal, abrangendo todos os segmentos que compõem a comunidade universitária, incluindo estudantes, docentes e funcionários da instituição; a promoção do fomento ao respeito aos DH em todas as esferas de atuação da universidade, englobando pesquisa, ensino, atividades de extensão, administração e convivência cotidiana; a disseminação de informações e iniciativas resultantes de pesquisas, estudos, projetos de extensão e cursos conduzidos no âmbito da Unicamp, com o intuito de contribuir para o enriquecimento e fortalecimento do diálogo acerca dos Direitos Humanos na sociedade em geral; e, o auxílio na elaboração de respostas a consultas e demandas oriundas de diferentes órgãos e instâncias internas da universidade, visando à integração e coerência das ações relacionadas aos Direitos Humanos na instituição (UNICAMP, 2018).

A partir de 2019, o ODH passou a integrar a estrutura da Diretoria Executiva de Direitos Humanos (DeDH) da Unicamp, conforme disposto na Resolução GR-016/2019 (UNICAMP, 2019), que o designou como uma das comissões assessoras desta Diretoria. Durante seu período de atuação, o ODH vem concentrando esforços principalmente na sensibilização e comunicação da comunidade universitária em relação à temática dos DH. Além disso, vem desempenhando um papel importante no apoio e na divulgação de projetos e campanhas destinados a promover e fortalecer a agenda dos Direitos Humanos no âmbito universitário. Em particular, no ano de 2020, em meio à pandemia de COVID-19, o ODH colaborou ativamente com o Voluntariado da Unicamp em diversas ações e parcerias voltadas para mitigar os desafios derivados da situação (UNICAMP, s./d.a).

Além disso, o ODH também desempenhou um papel de destaque na promoção da discussão e na elaboração de uma proposta com o objetivo de instituir um código de ética/conduta que fosse adotado de maneira contínua por todos os integrantes da comunidade da Unicamp. Esse empenho teve como resultado a concepção de diretrizes fundamentais que orientam a política de Direitos Humanos da Universidade (UNICAMP, s./d.a).

Especificamente sobre a Diretoria Executiva de Direitos Humanos - órgão vinculado ao Gabinete do Reitor da Unicamp -, possui como objetivo principal a promoção e fomento do respeito à dignidade da pessoa humana como um valor

fundamental para a consecução dos objetivos institucionais da universidade. Dentre suas responsabilidades, destacam-se a supervisão e promoção de ações voltadas para a valorização da tolerância, da cidadania e da inclusão, com o propósito de assegurar a preservação da diversidade, da pluralidade e da equidade entre todos os membros da comunidade acadêmica da Unicamp (UNICAMP, s./d.b).

Sete comissões integram a DeDH, são elas: Comissão Assessora de Acessibilidade; Comissão Assessora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello; Comissão Assessora do Observatório de Direitos Humanos; Comissão Assessora de Gênero e Sexualidade; Comissão Assessora de Diversidade Étnico-Racial; Comissão Assessora para a Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas; e, Comissão Assessora de Mudança Ecológica e Justiça Ambiental. À DeDH cabe o apoio, acompanhamento e coordenação das políticas propostas pelas suas Comissões Assessoras; a realização da articulação entre as políticas desenvolvidas pela DeDH e os diferentes órgãos e unidades que compõem a universidade; a identificação e atendimento às demandas da comunidade universitária em relação a questões de Direitos Humanos que estejam além do escopo de competência das Comissões Assessoras; e, a promoção de relações externas pertinentes à sua finalidade, visando fortalecer parcerias e colaborações que estejam alinhadas com os objetivos da DeDH em relação aos Direitos Humanos (UNICAMP, 2021).

Ambas as iniciativas de gestão destacadas neste capítulo não se limitam entre si, porém podem ser consideradas como exemplos da forma como as Universidades podem atuar institucionalmente em relação à EDH. Tais ações e iniciativas estimulam discussões relativas aos Direitos Humanos, promovendo a diversidade, inclusão, conscientização e diálogo. Ao institucionalizar a EDH enquanto uma política de gestão universitária, a Universidade cria um ambiente mais inclusivo e diversificado, fortalecendo sua própria estrutura institucional, além de colaborar com a garantia dos Direitos Humanos e do fortalecimento dos princípios democráticos.

Considerações Finais

Este capítulo buscou explorar as formas pelas quais a universidade pode contribuir para com a Educação em Direitos Humanos, tendo em vista as diferentes possibilidades de atuação vinculadas aos eixos do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. De modo geral, foi possível observar que a EDH incorpora uma série de dimensões intrinsecamente relacionadas entre si que visam proporcionar uma transformação social, sendo condição essencial à garantia dos Direitos Humanos.

No ambiente universitário, a EDH pode ser considerada enquanto um dos compromissos sociais a serem assumidos pelas universidades, estando vinculada ao oferecimento de uma formação crítica e cidadã, pautada no fortalecimento da cultura dos Direitos Humanos. Nesse sentido, no âmbito do ensino, a EDH pode ser incorporada a partir da adoção de diálogos interdisciplinares que perpassam diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a elaboração de diretrizes curriculares, planos de disciplinas, materiais e métodos, formação docente, dentre outros caminhos possíveis.

Na pesquisa, a EDH pode aparecer na própria produção de conhecimento endereçada diretamente aos DH e EDH, além das pesquisas que abordam temas de DH de forma indireta. A criação de áreas de concentração em programas de pós-graduação, a formação de grupos, laboratórios e núcleos de pesquisa, criação de revistas dedicadas ao tema, e a formação de redes nacionais e internacionais de pesquisa, também são destacadas.

Na extensão, esfera onde a universidade pode contribuir de forma mais próxima à comunidade, sobressaem-se o oferecimento de cursos de extensão, a prestação de serviços, o desenvolvimento e realização de atividades culturais, programas e projetos diversos. Na gestão, destacam-se iniciativas institucionalizadas como a adoção de políticas de ação afirmativa; a elaboração de propostas e políticas relacionadas a questões de violações de Direitos Humanos; a criação de observatórios e diretorias institucionais, dentre outras.

Em todas as suas áreas de atuação e pilares, a universidade possui uma vasta gama de oportunidades e potencialidades para promover os Direitos Humanos. No

entanto, é importante ressaltar que as formas de atuação mencionadas neste capítulo não devem ser consideradas como limitantes. É missão das universidades buscar outras maneiras de se envolver nessa pauta, facilitando assim a democratização do conhecimento e garantia dos Direitos Humanos.

Referências

AIELLO, E; DONOVAN, C; DUQUE, E; FABRIZIO, S; FLECHA, R; HOLM, P; MOLINA, S; OLIVER, E; REALE, M. Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research. *Evidence & Policy*, v. 17, n. 1, p. 131-146, 2021.

ALMEIDA, S. Estado racista e crise do capitalismo. *Outras Mídias*, 2020. Disponível em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/silvio-almeida-estado-racista-e-crise-do-capitalismo/>.

BENEVIDES, M. V. M. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. Formação de Educadores. *Desafios e Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

BENEVIDES, M. G; DE AMORIM, R. F; REGO, E. C. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. *Revista Contexto & Educação*, v. 33, n. 104, p. 291-322, 2018.

BERNHEIM, C. T; CHAUÍ, M. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2012.

CANDAU, V. M. F; SACAVINO, S. B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação*. Porto Alegre, p. 59-66, 2013.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CARGAS, S. The state of HRE in higher education worldwide. In: ZAJDA, Joseph. *Human rights education globally*. Springer, 2020.

COSTA, A. L. F; YAMAMOTO, O. H. Publicação e avaliação de periódicos científicos: paradoxos da avaliação qualis de psicologia. *Psicologia em Estudo*, v. 13, p. 13-24, 2008.

CRISTOFOLETTI, E. C; SERAFIM, M. P. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. *Educação & Realidade*, v. 45, 2020.

DA SILVA, C. A. Extensão Universitária e Direitos Humanos. *Ciência em Movimento*, v. 24, n. 50, 2022.

DA SILVA, W. P. Extensão universitária: um conceito em construção. *Revista Extensão & Sociedade*, v. 11, n. 2, 2020.

DAGNINO, R. Como é a universidade de que o Brasil precisa?. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 20, p. 293-333, 2015.

DELLAGOSTIN, O. A. Análise do fomento à pesquisa no país e a contribuição das agências federais e estaduais: Estamos enfrentando uma severa crise no financiamento da pesquisa científica em nosso país. *Inovação & Desenvolvimento: A Revista da FACEPE*, v. 1, n. 6, 2021.

DIBBERN, T. A. *A educação em Direitos Humanos no ensino superior:* uma análise do compromisso social da universidade pública sob a perspectiva da produção e disseminação de conhecimentos. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira, SP.

DIBBERN, T. A; CRISTOFOLETTI, E. C; SERAFIM, M. P. Educação em Direitos Humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.

DIBBERN, T. A; SERAFIM, M. P. A educação em Direitos Humanos no ensino superior brasileiro: Um panorama sobre os fundamentos teóricos e normativos. *Educação*, v. 46, n. 1, 2023.

DIBBERN, T. A; SERAFIM, M. P. The mobilization of the academic community towards the SDGs: Mapping the initiatives of international scientific associations. *Current Research in Environmental Sustainability*, v. 3, 2021.

ESCRIVÃO FILHO, A; SOUSA JUNIOR, J. G. *Para um debate teórico conceitual e político sobre os Direitos Humanos*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

FÁVERO, A. A; CONSALTÉR, E; TONIETO, C. A avaliação da pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. *EccoS Revista Científica*, n. 51, p. 1-20, 2019.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão*. 2012. Disponível em <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. *Instituto Paulo Freire*, v. 15, p. 1-18, 2017.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar em Revista*, p. 59-76, 2010.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva (Florianópolis)*, v. 33, n. 3, p. 1229-56, 2015.
MEC. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. 2018. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>.

MONARCA, H. Participação dialógica na universidade: condição para o desenvolvimento do pensamento crítico e o compromisso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 4, n. 9, p. 53-62, 2013.

NEDER, R. T; MORAES, R. A. *Para onde vai a universidade diante da política de ciência e tecnologia no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

NETO, L. F. P; ARAÚJO, S. A divulgação científica na internet como garantidor do direito fundamental à educação nas eras da anticiência e da cibercultura. *Revista de Estudos Jurídicos do UNI-RN*, n. 3, p. 27-27, 2019.

NEVES, A. A. B; MCMANUS, C; DE CARVALHO, C. H. Impacto da pós-graduação e da ciência no Brasil: uma análise à luz dos indicadores. *Revista Nupem*, v. 12, n. 27, 2020.

NÓBREGA, F. F. B; DE LIMA, C. M; ZAIDAN, J. V. S. A comunidade de prática interconectada na Educação em Direitos Humanos e a Extensão Universitária. *Revista Jurídica da UFERSA*, v. 7, n. 13, 2023.

OLIVEIRA, R. D. V. L. de; SALGADO, S. Di Chiara. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. *Ensino em Revista*, v. 27, n. 2, 2020.

ORTIZ-RIAGA, M. C; MORALES-RUBIANO, M. E. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, v. 14, n. 2, 2011.

PINOTTI, C. Extensão universitária: cenário e financiamento. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 5, 2020.

PIOVESAN, F; FACHIN, M. G. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Jurídica da Presidência*, v. 19, n. 117, 2017.

RANIERI, N. B. S. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. *Educação & Sociedade*, v. 39, 2018.

RBCC. *Marcos e princípios norteadores da atuação da RBCC*. 2023. Disponível em <https://sites.usp.br/rbcienciacidada/wp-content/uploads/sites/852/2023/03/Documento-norteador-do-sistema-de-Governanca-da-RBCC_2023.pdf>.

REBEDH.DF. *Histórico*. s./d. Disponível em <https://www.rebedhdf.org/hist%C3%B3rico-da-rebedh>.

SGUISSARDI, V. As missões da Universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. *Teoria e prática da educação*, v. 22, n. 3, 2019.

SILVA, A. M. M; TAVARES, C. Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, v. 36, n. 1, 2013.

TAVARES, C. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 487-503, 2010.

TOSI, G; FERNANDEZ, M. B.; ZENAIDE, M. N. T. *Cultura e educação em Direitos Humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora Universitária do CCTA, 2014.

TOSI, G; ZENAIDE, M. N. T. Os Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, tendências e desafios. In: STOLZ, Sheila. MARQUES, Carlos Alexandre Michaello (Org.). *Cultura e Educação em foco.* Rio Grande: Editora da FURG, p. 163-232, 2015.

UNBEHAUM, S; LEÃO, I. V; CARVALHO, C. M. Programas e áreas de concentração em Direitos Humanos no Brasil: o desenho de uma possível interdisciplinaridade. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, v. 2, n. 2, 2014.

UNICAMP. *Histórico*. Observatório de Direitos Humanos, s./d.a. Disponível em <http://www.direitoshumanos.unicamp.br/observatorio/historico/#conteudo>.

UNICAMP. *Quem Somos.* Diretoria Executiva de Direitos Humanos, s./d.b. Disponível em <http://www.direitoshumanos.unicamp.br/quem-somos/>.

UNICAMP. *Relatório de Gestão 2019 - 2021*. Diretoria Executiva de Direitos Humanos. Disponível em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/silvio-almeida-estado-racista-e-crise-do-capitalismo/>.

UNICAMP. *Resolução GR-016/2019*. Dispõe sobre a criação do Observatório de Direitos Humanos da Unicamp. Disponível em <https://www.pg.unicamp.br/norma/14399/0>.

UNICAMP. *Resolução GR-046/2018, de 29/11/2018*. Dispõe sobre a criação do Observatório de Direitos Humanos da Unicamp. Disponível em <https://www.pg.unicamp.br/norma/14399/1>.

VENTURINI, A. C; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, 2020.

VIVALDO, F. V. *Educação em Direitos Humanos:* abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ZENAIDE, M. N. T. Linha do Tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria et al. (Org.). *Cultura e educação em Direitos Humanos na América Latina:* trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

16. Encruzilhadas de uma professora em início de carreira: entre um sistema de ensino e uma favela

https://doi.org/10.36592/9786554601511-16

Victoria Sara de Arruda[1]

Laura Noemi Chaluh[2]

Introdução

Este ensaio trata dos desafios enfrentados por uma professora em início de carreira, que trabalha numa escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Muitos são os desafios enfrentados por docentes que assumem responsabilidades e compromissos com a educação no contexto escolar.

O que entendemos por início da docência? Dialogamos com Derisso e Lima (2019), autoras que abordam o conceito de início da docência a partir de teóricos que se debruçam sobre etapa importante da constituição docente. Segundo as autoras, o início da carreira profissional "[...] se configura, de acordo com diversos autores (Marcelo Garcia, 1999; Huberman, 2000; Lima, 2004; Guarnieri, 2005; Mariano, 2006, entre outros) como um processo em que o docente se vê diante de inúmeros desafios, os quais geram incertezas, inseguranças, medos e frustrações (DERISSO; LIMA, 2019, p. 29).

Cruz, Farias e Hobold (2020) abordam o conceito de inserção profissional ao se referir ao ingresso na docência. As autoras afirmam que

> O conceito de inserção profissional refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira [...] um tempo de travessia caracterizado pela passagem de estudante a professor (LIMA et al., 2007) e que **implica em aprendizados intensos**, pois é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar e

[1] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP/Rio Claro-SP. https://orcid.org/0009-0009-3101-8581

[2] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP/Rio Claro-SP. https://orcid.org/0000-0003-0014-7232

> se familiarizar com os códigos e normas da profissão (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3, **grifo nosso**).

Marcelo Garcia (2011, p. 9) ao se referir ao início na carreira docente explicita que se trata de "um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal".

Entrar no mundo da docência é complexo, Romanowski e Martins (2013, p. 13), sinalizam das diversas dificuldades que enfrentam os professores no início da carreira e, ainda afirmam que "[...] ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas". Na mesma linha, André (2012) confirma que as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério. E**,** enquanto professora em início de carreira, para além das dificuldades da complexidade da prática, há outra complexidade fundida, a de um contexto de favela, na qual é evidente questões para além da pedagógica, mas estruturais**,** que deixam um sentimento de impotência,

Ainda André (2012), argumenta que são muitas as tarefas que enfrentam os professores em início da carreira e que, por esse motivo, é fundamental a implementação de programas (e especialmente políticas) de iniciação à docência, que contemplem tanto o acompanhamento como a formação para assim ajudar esses/as docentes para mitigar as dificuldades que enfrentam e, em forma coletiva, poder superar as mesmas. Segundo o autor, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, que teriam que assumir a responsabilidade por criar esses programas e condições para que as escolas desenvolvam projetos que favoreçam a transição de estudante a professor/a. A autora ainda destaca a singularidade destes programas que se diferenciam da formação inicial e continuada, já que, pela particularidade, é uma fase de transição e de integração na cultura docente e escolar e de aprendizagem dos códigos e normas da profissão.

Para André (2012)

> São muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos professores iniciantes, segundo Marcelo Garcia (2011, p.9), tais como: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita **sobreviver como professores;** criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. (ANDRÉ, 2012, p. 15, grifos nossos)

A partir dos teóricos apresentados, quisemos deixar em evidência a complexidade do fazer docente no início de carreira. E procuramos ampliar a discussão para pensar em outros muitos desafios que aparecem no cotidiano e que podemos enfrentar quando temos uma escuta atenta e quando olhamos para o nosso próprio trabalho na relação com as/os alunas/os e com o contexto social. Logo, enquanto professora em início de carreira docente, há uma encruzilhada, um sistema de ensino que recebe materiais e documentos curriculares comuns externos ao contexto de uma favela e, em paralelo**,** o contexto da favela**,** um contexto sócio histórico e econômico que torna necessário outra estrutura escolar, outra estrutura de educação, entretanto o que é necessário não é compreendido e implementado em políticas públicas e por vezes as práticas pedagógicas podem ser deslegitimadas pelas/os alunas/os, comunidade, gestão, supervisão, tendo em vistas os objetivos e metas gerais que desconsideram as especificidades e urgências.

Para início de conversa

Neste tópico, apresentamos uma escrita produzida pela primeira autora deste trabalho, Victoria, que é professora em início de carreira. Sua escrita diz da concretude da sala de aula, lugar onde circulam as vozes das crianças entrelaçadas com as dela.

Vale aqui colocar o lugar de fala da autora enquanto mulher negra que se constituiu no contexto de uma favela. Enquanto professora se depara com a complexidade e particularidade de outra favela, a favela escola, neste caso, com outras demandas que são aqui denunciadas: na sua formação humana e docente não houve direcionamentos, teorias, diálogos e possibilidades práticas.

Nessa trama de vida que essa escrita expressa, queremos mostrar o que se passa em um contexto escolar, uma vez que são questões reveladoras da garantia de direitos para algumas crianças e falta de acesso para outras.

Como já referido, nesta escrita Victoria traz a sua voz-mulher no encontro das vozes-crianças. Nesse encontro de professora com as crianças, Victoria enuncia algumas escrevivências.

Escrevivências é um conceito produzido por Conceição Evaristo em 1992. E é a escrita de nós. Nós, mulheres, crianças, pessoas pretas que vivemos em um país estruturado pela dor e pelo apagamento de nossas histórias. Temos a possibilidade de nos expressarmos através das escrevivências. As escrivivências são as escritas de nós para nós, nas quais reconstruímos as nossas histórias (que outros tentaram apagar) dizendo de nossos sentimentos e humanidade, quando tivemos até essa humanidade tirada de nós.

Em e-book organizado pela Duarte e Nunes, em 2020, para homenagear a escritora Evaristo, as autoras fazem um compilado de escritas da Evaristo. Para Duarte e Nunes (2020), as escrevivências são assim compreendidas:

> [...] em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos". (EVARISTO, 1995 *apud* DUARTE; NUNES, 2020, p. 31)

Na intencionalidade de acordar os da casa-grande que ainda se favorecem com o *status quo*, compartilhamos, como já referido, a escrevivência da primeira autora deste artigo, uma professora em início de carreira, que também veio de um contexto favelado e que é uma mulher preta em parceria com outra mulher, que

compreende seu papel nessa luta educacional, enquanto imigrante, judia e professora. Demarcando aqui esse espaço de quem fala, para compreendermos sua experiência e vivência e a sua interferência nesses espaços, acadêmico e escolar. Isto porque seu corpo e sua existência não são neutros e direcionam seu olhar. Esse corpo também forma sua memória em todos os sentidos. Duarte e Nunes (2020) concordam com Evaristo ao explicitar que,

> [..] nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particular. (DUARTE; NUNES, 2020, p.31)

Essa condição particular de buscar nos conectar com os nossos e as nossas ancestrais, também exige de nós olhar para o que vivenciamos. Ou seja, sou porque somos e, só somos, a partir dos que foram. Nesse movimento não existe apenas o passado e sim o passado, o presente e o futuro, espaços-tempos que se fundem. E, nessa compreensão**,** o presente da sala de aula é também atravessado pelas pessoas que foram e virão.

E, em sala de aula, de um contexto marginalizado**,** vemos a necessidade de compartilhar, por meio da escrevivência, a humanidade existente nesta sala de aula, na escola, na favela. Trata-se de experiências e sentimentos particulares, singulares que não podem ser apreciados a partir das mesmas condições. E na narrativa de (des)construção das personagens, alunas/os, vozes-crianças que apareceram nesta escrita, nos inspiramos em Evaristo novamente, a partir do diálogo com Duarte e Nunes (2020). A pauta é dirigir o olhar para as personagens criadas pela Evaristo, percebendo de que modo a autora foca na humanidade, nas emoções e na vida daquelas pessoas que são desumanizadas, excluídas da "história oficial"**,** nesse sentido, Evaristo nos conta:

> Construo personagens humanas ali, onde outros discursos literários negam, julgam, culpabilizam ou penalizam. **Busco a humanidade do sujeito que pode estar com a arma na mão.** Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de

> pertença de cada sujeito. **A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa.** Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens que crio. E o que falar da solidão e do desejo do encontro? São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. São personagens ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em **nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo,** originalmente de nossa pertença. (DUARTE; NUNES, 2020, p.32, grifos nossos)

E, olhando para o ficcional que se con(funde) com a vida, apresentamos aqui a escrevivência anunciada, nela as vozes-crianças se encontram com as vozes-mulheres, e se encontram com a voz-professora junto com a solidão do início de carreira docente, em contrapartida ao desejo do encontro:

Caos. As paredes da sala de aula se estreitam. Existem vidas e movimentos que pulsam. Mas, gritam… Se calam com outros que gritam. Outros, autoridade. Autoridade x autoritarismo, tem diferença?
Olho para frente, e vejo o que está lá atrás. Um caminho em que não existe apenas um antes e um depois, mas tempos que se fundem. Em um contexto de sala de aula, de uma metrópole na qual a periferia é distante dos olhos turistas, encontro o desafio: a favela é aqui, um espaço dominado por quem foi jogado de lado. A educação? Sempre ouvi dizer que a educação vem de casa, mas qual casa? Aquela que é feita de madeiras e estruturas encontradas no quarto do despejo[3]da sociedade? Aquela que em dias de chuvas não protege os bens materiais, e todo o pouco que se "conquistou" se esvai no temporal.
Dia de chuva, escola vazia, criança no hospital "o muro" caiu e quebrou sua perna. No livro aula de geografia, cartografia, instruções de um material elitizado em um contexto periférico: Pinte no desenho, o que há perto da sua escola:
- Professora, posso pintar tudo?
- No livro pede para que pinte apenas o que existe perto da escola. - A professora responde.

[3] JESUS, 1960.

A criança ainda insatisfeita com essa resposta, indaga:

-Então não vou pintar nada? Posso pintar tudo?

Mais tarde, no kit de materiais de uso coletivo da sala, as canetinhas somem, em minhas lições de "moral" na qual acreditava que precisava ensinar as crianças, digo que não é certo pegar algo que não é nosso, que não foi comprado com nosso dinheiro.

Nosso dinheiro…

Maria, compartilha, que tem uma irmã gêmea na outra sala. E ainda diz que a mãe dela tem 8 filhos. O que me leva a refletir, com o salário mínimo que temos é possível que uma família sobreviva?

Maria não sabe ler e escrever, outro dia na aula, tentava ensiná-la sobre classificação silábica. Maria olhava para mim, mas ao olhar nos seus olhos, não enxergava Maria. Maria então compartilha sem querer compartilhar, os pensamentos que fugiram da sua visão:

-Precisei falar pra minha mãe, que precisávamos sair dali, não aguentava mais ver ela apanhar. E penso… O que eu havia planejado como necessário para a alfabetização na escola, é o necessário para Maria e sua família?

A professora já havia falado que não é certo pegar o material da sala pra mim. Mas, quem aquela tia pensa que é? Ela sabe com quem tá falando? Em casa a geladeira tá vazia. Vejo uns boys na quebrada que também é pobre mas tem uns kits bacanas. Quero ter também, agora essa canetinha é minha, os boys pagam mó pau.

Em sala de aula, cheguei contando uma história de lápis cores de peles, Lucas, pega o marrom, os outros meninos começam a rir que aquela é a cor de bosta. A mesma cor dele e da professora. E aí? O que fazer? A professora pode chorar por ainda ver essas situações? Em sala de aula há tentativas de projetos, mas pouco envolvimento, as condições de vida ali, exigem outras ações, mas quais?

-Tia, só vou na escola pra comer.

Então vamos olhar para o direito à alimentação.

-Mas, tia, só quero comer.

A ideia de teoria e prática não está funcionando. Mas, a teoria também está na prática. E o que estamos fazendo? Precisamos transgredir[4]...
A prefeitura comprou brinquedos para as escolas, as crianças não querem brincar. As crianças pediram lápis e caderno, mas na escola não tem mais. A prefeitura divulgou que tem sim material, mas na escola não tem, o que está acontecendo? Tem ou não tem? As crianças não querem mais ser crianças.
No dia dos "pais" um cartão para "quem cuida de mim" Vitória pergunta se poderia ser um cartão para ela mesma. Mas, não quer deixar a família e ir para um "lar temporário". Desassistida? Ela também não sabe escrever seu nome, não quer ir para a escola, qual o sentido da escola? Educação? Para que?

Educação e direitos humanos

Neste tópico dialogamos com a escrivivência de Victória na tentativa de problematizar diferentes questões que dizem de garantir ou não os direitos humanos.

A alimentação

Na escola o padrão, salas de aulas, e fileiras, enfileiradas. Dia de hino, louvação a pátria amada… Nessa pátria o princípio de que todos são iguais. Mas, todos são iguais?

-Tia, só vou na escola pra comer.

Por princípios básicos de humanidade, todas as pessoas deveriam ter acesso à moradia, à alimentação, ao vestuário e à educação, porém todos esses direitos básicos devem estar garantidos de forma correlacionada. Entendemos que não tem

[4] hooks, 2013.

como aprender o que a "tia" está buscando ensinar se o cheiro imaginário da comida passa pelo meu nariz e leva meu pensamento para onde está o prato cheio, já que o meu estava vazio. Para além do que está sob domínio da escola, são políticas públicas que deveriam se atentar em proporcionar condições de equiparação histórica, visto que em 1888 foi sancionada uma tal de Lei Áurea que libertou-jogou as pessoas escravizadas para as terras, nas quais não possuíam direito de ter acesso e nem condições de sobreviverem nelas. E isso que vivenciamos ainda são heranças dos séculos passados. Mas, enquanto professora em início de carreira, para quem recorrer? Enquanto criança, é normal sentir fome e não conseguir aprender? Só mais uma criança indisciplinada? E nessa narrativa o sentimento de impotência, enquanto professora que olha para essa questão macroestrutural, como agir no micro? Como sobreviver?

A cor da fome

Vimos que possuímos cores múltiplas, que possuímos muitas formas e belezas, também que possuímos muitas histórias. E reiteramos que nas escrevivências as nossas histórias, nossas personagens, vozes-crianças: "experimentam tais condições, **para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser** homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera" (DUARTE; NUNES 2020, p. 32, **grifo nosso),** mas que são personagens, vozes-crianças que ainda sofrem com o racismo estruturado em nosso sistema social e educacional. Em nosso sistema, sendo a "pátria amada", sentir algo que não esse amor, como por exemplo, medo, revolta, raiva ou dor, é permitido para nossas crianças? É permitido sentir esses atravessamentos para uma professora em início de carreira que precisa manter a postura profissional? A professora se vê em um espaço de solidão na qual deseja um encontro. Encontro com outras professoras que também experienciem, vivenciem, situações semelhantes na vida escolar. Uma busca de pares, e desses pares a busca de condições legais de acesso e PERMANÊNCIA nesse espaço de poder que é a instituição escolar.

A escola se torna o espaço de garantia de direitos, de garantia do prato de comida, porém o cardápio não é proporcional para aquela fome, esse cardápio não é montado pelas crianças, comunidade ou professoras. Quem monta aquele cardápio e entrega os alimentos não vivenciam aquele contexto diário. E as crianças continuam com fome…

Em sala de aula, cheguei contando uma história de lápis cores de peles, Lucas, pega o marrom, os outros meninos começam a rir que aquela é a cor de bosta. A mesma cor dele e da professora. E aí? O que fazer? A professora pode chorar por ainda ver essas situações? Em sala de aula há tentativas de projetos, mas pouco envolvimento, as condições de vida ali, exigem outras ações, mas quais?

Ainda existe um princípio de igualdade. Como podemos ser coerentes? Somos diferentes, porém somos iguais na aplicabilidade dos direitos humanos. Segundo a teoria da declaração universal dos direitos humanos de 1988, partimos do princípio de dignidade humana na qual:

> Artigo 1° Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.
> Artigo 2° Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (ONU, 1988, p.1-2)

Naquele livro, material didático direcionado para aquela escola, está como conteúdo obrigatório, por exemplo, a cartografia. A proposta de atividade para as crianças é pintar os pontos do bairro a partir do modelo de imagem do livro. Proposta tanto para aquelas crianças que estão em outra realidade como as que ocupam uma

classe social privilegiada. Para a professora em início de carreira importa que as suas crianças conheçam esse contexto de privilégio e que não vivenciam. Estes acontecimentos tornam contraditória uma lei que fala em respeito aos múltiplos contextos. A lei, o documento, fixa de antemão esta igualdade (uma igualdade sustentada na homogeneização) mesmo sabendo que no nosso sistema educativo não há como educar a partir do princípio de igualdade de conteúdos em contextos diferentes. Não temos condições de acesso igual para todas e todos. As representações não correspondem à realidade de todas as crianças. E o que fazer**?** Adaptar o currículo? Usar da flexibilidade disposta da lei? Simples?

Disputa de valores

Sempre ouvi dizer que a educação vem de casa, mas qual casa? Aquela que é feita de madeiras e estruturas encontradas no quarto do despejo[5] da sociedade? Aquela que em dias de chuvas não protege os bens materiais, e todo o pouco que se "conquistou" se esvai no temporal.
Dia de chuva, escola vazia, criança no hospital "o muro" caiu e quebrou sua perna.
No livro aula de geografia, cartografia, instruções de um material elitizado em um contexto periférico: Pinte no desenho, o que há perto da sua escola:
- Professora, posso pintar tudo?
- No livro pede para que pinte apenas o que existe perto da escola. - A professora responde.
A criança ainda insatisfeita com essa resposta, indaga:
-Então não vou pintar nada? Posso pintar tudo?

Victoria, professora, voz-mulher, se depara novamente com a solidão, e na escola que acolhe as humanidades que vivem no quarto do despejo da sociedade, a angústia e a impotência. Novamente, o desejo de um encontro, encontro com parceiras/os do agora, mas também com os ancestrais, para que a guiem: quais caminhos possíveis a nós para que tal realidade seja mais acolhedora? Isto porque

[5]JESUS, 1960.

compreendemos que ainda vivenciamos um processo de desenraizamento brutal que nos jogou em águas turbulentas. E, lá do fundo, buscamos fincar raízes firmes, que sustentem nossas realidades de nossos contextos nesse tempo-espaço. Buscamos irmandades, nas quais nossos corpos-territórios proporcionem uma vida e educação que transgrida a grade curricular e possibilite uma educação libertadora. E essa educação libertadora é possível?

A professora é autoridade, precisa se impor e falar firme, e tudo se confunde com o autoritarismo, as crianças só respeitam quando gritam com elas… A comunidade é assim. É o que dizem… Já estão acostumados e não tem como mudar. Será? Enquanto professora em início de carreira um confronto entre teoria e prática. Qual a concepção freireana de autoridade? Em que se diferencia esta concepção, da autoridade assumida por alguns profissionais da educação**,** que ao perceber nas salas de aula movimentos dos corpos e sujeitos falantes**,** consideram isto como "bagunça"? O que gera incômodo? Victoria, professora em início de carreira, sente que é questionada pelos/as outros/as em relação à sua competência, mas ainda assim a voz de Freire (2001) alivia seus sentimentos quando ele afirma:

> A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos,* na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 2001, p. 104).

Em Paulo Freire encontramos um corpo-território amigo, no qual o encontro com sua leitura direciona a compreensão de uma autoridade parceira com o processo educacional. Uma autoridade que instiga a não aceitação das condições dadas e de construções coletivas com as vozes-crianças, vozes-jovens, para que busquemos, coletivamente, outras possibilidades em um contexto escolar, visto que para Freire (2001) "[...] a autoridade coerentemente democrática jamais se omite. Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina" (FREIRE, 2001, p. 105).

A professora já havia falado que não é certo pegar o material da sala pra mim. Mas, quem aquela tia pensa que é? Ela sabe com quem tá falando? Em casa a geladeira tá vazia. Vejo uns boys na quebrada que também é pobre mas tem uns kits bacanas. Quero ter também, agora essa canetinha é minha, os boys pagam mó pau…

E**,** da professora**,** a exigência de que ela mantenha um clima adequado para o processo de ensino e aprendizagem, é necessário? Mas como proporcionar esse clima? Ao Joãozinho que desafia a autoridade, desafia os combinados, desafia a própria vida, condição do que foi imposto a ele, que de certo modo é um grito de insubmissão, é uma ação de insubmissão, de não aceitação de sua condição. Como Victoria se coloca nessa situação? Omissão? Não é certo pegar o material da sala, mas e o que é certo ou errado? É certo estar com a geladeira vazia? É certo algumas poucas pessoas possuírem monopólio da riqueza mundial e tantas outras em condições de pobreza absoluta?

Novamente o presente, passado e futuro se fundem e vemos o código de menores, crianças inferiores, políticas punitivistas[6]. Não mudará, ou não queremos que mude? Quantos séculos de opressão pulsam em nossa memória ancestral? A ideia de que só respeitam com agressões e por micro agressões, foi emaranhada em nossa memória, do tempo da escravização, das políticas eugenistas que buscavam justificar sua crueldade disfarçada em bondade. Necropolíticas (MBEMBE, 2016) que ainda se perpetuam fortemente em nossas micro agressões embutidas em ser autoridade e o respeito…

Respeito… E aí? Respeitamos os princípios de igualdade?

> Artigo 25° 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários [...] 2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da **mesma proteção social**. (ONU, 1988, p. 4, **grifo nosso**)

[6] Políticas eugenistas e punitivistas que visam o encarceramento em massa para a acumulação de mais capital econômico por meio de mão de obra transgressora (BORGES, 2018).

Quem assegura a garantia desses direitos para aquela infância que vive no quarto do despejo da sociedade? É sempre uma luta correr atrás de órgãos competentes e esses órgãos muitas vezes deixam passar situações por não serem urgentes… Mas o que é urgente? Na escola faltam profissionais específicos para atuarem em demandas sociais, psicológicas, além de profissionais comprometidos com a educação, muitas vezes esse não comprometimento é por falta de condições adequadas de trabalho, de valorização profissional**,** entre outras muitas problemáticas. Na graduação alguém ensinou sobre as políticas assistencialistas, mas, para onde recorrer em casos de violações de direitos?

Na escola a primeira lição: "você é capaz", "você consegue", "basta se esforçar", se algo vai bem ou não, é uma questão de mérito, afinal:

> Artigo 26° 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, **em função do seu mérito**. (BRASIL, 1990, p. 4, grifos nossos)

Nesse cenário aterrorizante de silenciamentos e desesperanças, ainda há esperança. Querem que nos conformemos, que acreditemos que não há mais o que fazer, mas precisamos transgredir, juntos somos mais fortes. Ubuntu. Freire (2001) nos ensinou e nos fortalece ao dizer da importância da escuta, a ação de escutar é como um abraço que acolhe e nos acolhe, mas que também pode possibilitar a atuação crítica necessária para a atuação profissional de educadores e educadoras em meio às turbulências, para ele:

> [...] quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 2001, p. 127-128)

Interseccionalidade[7]

Podemos compreender a interseccionalidade como uma encruzilhada, não sendo uma via de mão única. Não sendo uma via apenas sobre o racismo e o classicismo. Nessa encruzilhada todos os caminhos se atravessam. O racismo, sexismo, machismo, classicismo, capacitismo, enfim, muitos ismos, doutrinas, sistemas e correntes.

A interseccionalidade é uma ferramenta prática analítica que pode ampliar nossa percepção de mundo em relação à sua construção, os marcadores sociais e como atravessam e afetam corpo-territórios. E, aqui, frisamos: como essas estruturas atravessam os corpos da favela? Em sala de aula as questões macroestruturais da sociedade delimitam as possibilidades de acesso e permanência. Porém, não se trata de uma questão individual, mas é necessário que haja um sistema eficiente de equiparação histórica da terra brasilis (CASTANHA, 2008). Já que não vivemos em condições de igualdade de acesso, principalmente, no que tange este artigo: A EDUCAÇÃO.

A interseccionalidade olha para o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), mas também olha para as células dessas estruturas. A criança não vai bem na escola, não aprende, não conseguimos alfabetizá-la, mas só porque ela é pobre? E só os filhos dos ricos são "inteligentes"? A criança não vai bem por muitos caminhos que se cruzam. A criança não vai bem pela violência estrutural dessa sociedade. Pela estrutura política. Mas, é mais fácil culpar a família. Essa estrutura política carrega na bagagem o privilégio para algumas pessoas de classes sociais específicas, é uma ponte em cima da encruzilhada que dificilmente quem não conhece o caminho, conseguirá alcançar sem um mapa-convite de acesso.

A interseccionalidade pode então ser a ferramenta, lupa, que nos mostra os marcadores sociais de quem são os privilegiados e de quem não são… A

[7] Para desenvolver a ideia da interseccionalidade neste artigo, parto das leituras que tive das autoras Patricia Hill Collins, Silma Bilge e Carla Akotirene. Mas, enquanto estrutura política de opressão, olho para as autoras Lélia Gonzalez, Angela Davis e Grada Kilomba. Aqui trago um fragmento minúsculo em comparação a grandiosidade das obras dessas autoras. Mulheres negras, que por meio da escrita interseccional, denunciam o espaço reservado nessa sociedade estruturada para privilegiar o marcador social de pessoas, especificamente, homens brancos, cisheteronormativos e que possuem poder aquisitivo.

interseccionalidade também pode mostrar para nós os padrões e identidades, a partir de construções sociais. A interseccionalidade pode nos mostrar, com sua lupa, as estruturas políticas e ideológicas do macrossocial que constituem os micros, "o indivíduo".

Mas, como podemos praticar uma educação atenta à interseccionalidade? Talvez possamos olhar para as palavras de Freire (2001), na qual fala sobre o escutar e sua importância, e escutarmos a história das crianças e seu cotidiano, de forma acolhedora, de forma que a sua fala seja mais importante que os conteúdos obrigatórios? Mas como realizar esta escuta em equilíbrio com o aprendizado dos conhecimentos comuns do sistema de ensino, para alguém que está em início de carreira docente? Sabendo da teoria da interseccionalidade, podemos escutar atentamente e buscar valorizar as singularidades das alunas e alunos, suas múltiplas inteligências, olhar para a potência do coletivo e também de forma a empoderar suas vivências, mas como podemos contribuir para uma transformação social na prática da sala de aula, na educação? Como podemos garantir direitos, porém também reivindicar por direitos mais atentos a interseccionalidade de um contexto de favela?

Estado de direitos e a educação em direitos humanos

O Estatuto da criança e do adolescente, de 1990, diz no Art. 5º: "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (BRASIL, 1990, p. 13). Mas quem está protegendo nossas crianças faveladas? Cadê o estado? Isso não é negligência? Omissão? O Estado responsabilizar-se-á?

> Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1990, p.46)

Um líder desse país, certa vez, quando questionado sobre as mortes das pessoas pela falta de políticas públicas e ações de combate à pandemia, em entrevista disse: "E daí? O que tenho haver com isso?" E daí…

E daí que continuamos contribuindo para o "progresso" de poucos, que as políticas públicas favorecem alguns "denegrindo" outros. Tudo uma questão de mérito…

E daí se na minha linguagem ainda uso o pronome masculino para definir o todo mundo, inclusive o feminino? E daí se nada mudar? E daí para a educação?

Não apontamos o dedo da culpabilização, mas o da responsabilização. A vida está em movimento, passando todos os instantes por encruzilhadas, mas quem é o responsável pelas vias-pistas-vidas? Quem é o responsável pelos "acidentes" do percurso? Quem é o responsável pela manutenção da estrutura?

Seguir meu caminho, como se fosse normal e estivesse tudo bem, é como se também estivesse dizendo: "E daí?".

Não trazemos aqui resultados, conclusões, modos de como resolver. Mas, um pontapé para abrirmos outras formas de pensar e, consequentemente, outros caminhos para caminharmos para uma sociedade justa. Qual educação queremos? Emancipar ou embrutecer? (CHALUH, 2011).

Quem veio antes - Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismo Plurais. *In:* RIBEIRO, D. Pólen, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais. *In:* RIBEIRO, D. Pólen, São Paulo, 2019.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/. Acesso em: 20 abr. 2020.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

BORGES, J. **O que é: encarceramento em massa?** Ed. Letramento, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, DF. Presidência da República. Ed. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 14 de ago. de 2023.

CASTANHA, M. **Pindorama:** Terra das palmeiras. 2° Ed. Cosac Naify, São Paulo, 2008.

CHALUH, L. N. Emancipar ou Embrutecer? **Versão Beta**, v. 62, ano IX, n. 1, p. 65-70, São Carlos-SP, jan.-mar. 2011. Disponível em: http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/288/242. Acesso em: 30 mar.
2016.

CHIMAMANDA, N. A. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, In: TED Talk, [s.l.], 2009.

COLLINS, P. H.; BILGE S. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza, 1ª ed. Boitempo, São Paulo, 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. *In:* CANDIANI, H. R. 1. Ed. Boitempo, São Paulo, 2016.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência:** a escrita de nós- Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.VI **Seminário:** Mulher e literatura, ORG. UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GONZALEZ, L. **Racismo e Sexismo na cultura brasileira**. *In:* Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos. Ciências Sociais Hoje, **ANPOCS**, [s.l.], 1983.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2013.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo:** Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Ed. Cobogó, São Paulo, 2019.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder soberania, estado de exceção política da morte. Arte & Ensaios: **Revista do ppgav/eba/ufrj,** n.32. Rio de Janeiro, Dez., 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, 1988. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Vol. 9, N° 4, p. 262 - 289, Santarém, PA, Out/Dez 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012. Acesso em: 07 de Set. de 2020.

AXÉ!

17. O proibicionismo e a "guerra às drogas" no Brasil: uma análise sociológica sob a perspectiva da governamentalidade biopolítica e o racismo de Estado

https://doi.org/10.36592/9786554601511-17

Guilherme Borges da Silva[1]

Introdução

Em um cenário global em constante transformação, onde as fronteiras se tornam cada vez mais permeáveis e as interações entre nações e culturas se intensificam, a temática dos direitos humanos emerge como um pilar central na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dentre as diversas facetas que compõem essa ampla discussão, algumas delas têm se destacado e polarizado opiniões, como, por exemplo, a postura adotada pelos Estados frente ao consumo de drogas.

Historicamente, a relação entre substâncias psicoativas e sociedade é intrincada e multifacetada, refletindo não apenas práticas culturais e rituais, mas também dinâmicas de poder, controle e marginalização. As drogas, em suas variadas formas e contextos, têm sido simultaneamente celebradas por suas propriedades medicinais e ritualísticas e demonizadas por seus potenciais efeitos adversos e associações com criminalidade.

Nesse contexto, a abordagem estatal em relação ao consumo de drogas não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como parte integrante de um complexo entrelaçamento de história, política e cultura. A criminalização ou regulação do uso de determinadas substâncias reflete, em muitos aspectos, as tensões e conflitos inerentes à própria construção da noção de direitos humanos. Como bem observado por Arendt (1958), a dignidade humana, a liberdade individual e o direito à vida são conceitos profundamente enraizados na luta pelo reconhecimento e respeito aos direitos fundamentais do ser humano.

[1] Universidade Federal de Goiás – UFG. https://orcid.org/0000-0002-5992-3251

O presente ensaio, ancorado na teoria foucaultiana, busca desvendar o intricado processo de formação e manutenção do proibicionismo das drogas no Brasil. Mais especificamente, pretende-se elucidar como essa política se estabeleceu e perpetuou através de uma lógica que pode ser interpretada sob a lente do "racismo de Estado". A centralidade deste estudo reside em evidenciar, com base na literatura acadêmica e científica nacional, que o proibicionismo em relação a certas substâncias psicoativas é intrinsecamente ligado ao papel preponderante da medicina nas relações de Estado, sob a ótica do Biopoder. Esta medicina, longe de ser um mero instrumento de cura, foi cooptada por elites dominantes com o intuito de monitorar, regular e, em última instância, controlar comportamentos sociais e culturais de segmentos marginalizados da população, com ênfase na população negra e/ou residente em periferias urbanas. Adicionalmente, este trabalho se propõe a ilustrar, por meio de dados estatísticos, como o proibicionismo, intensificado pela política de "guerra às drogas", tem agido de forma desproporcionalmente prejudicial a essas parcelas, resultando em mortes tanto no plano simbólico quanto no físico.

Neste contexto, a necessidade de uma reavaliação crítica e profunda das estratégias e políticas adotadas torna-se não apenas relevante, mas urgente. O proibicionismo, ao ser analisado sob uma lente crítica, revela-se como uma política que, muitas vezes, reflete e perpetua desigualdades estruturais e relações de poder assimétricas. No caso brasileiro, essa dinâmica é ainda mais acentuada, dada a histórica intersecção de questões raciais, socioeconômicas e políticas que moldam o cenário nacional. Este ensaio, ao se debruçar sobre as particularidades do proibicionismo de drogas no Brasil, tem como objetivo não apenas desvendar as complexidades e contradições dessa política, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder que a sustentam. Além disso, busca compreender como essas estruturas influenciam e são influenciadas pelas relações sociais em um contexto mais amplo. Ao fazer isso, aspira-se contribuir para a formulação de políticas públicas mais justas, inclusivas e, acima de tudo, respeitosas dos direitos e dignidade de todos os cidadãos.

Biopoder, governamentalidade e dispositivos de segurança

Em busca de analisar a configuração do proibicionismo que se deu sobre algumas substâncias psicoativas na vida contemporânea, torna-se imprescindível abordar, primeiramente, acerca das relações de poder que elevaram as ciências médicas a uma posição de destaque na produção de conhecimento nas sociedades ocidentais e ocidentalizadas. Esta análise é enriquecida pelas contribuições de Michel Foucault, que ressaltou a confluência entre ciências médicas e as formas de governo no Estado moderno após o século XVIII, fenômeno nomeado por ele como Biopoder.

Segundo Foucault (2008b. p.03), o Biopoder é "um conjunto dos mecanismos pelos quais [...] características biológicas fundamentais [do ser humano] vão poder entrar numa política, numa estratégia geral do poder". Em outra perspectiva, representa "uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico" (2005, p. 286).

O Biopoder se estrutura a partir de táticas voltadas à disciplinarização dos corpos e à gestão da vida. O poder disciplinar, conforme Foucault, alude às "técnicas de individualização do poder [...] como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades" (Revel, 2005, p.35), manifestando-se em instituições como escolas e hospitais que moldam o corpo para torná-lo produtivo. Já a biopolítica refere-se ao momento em que a população se torna foco político. Ela estabelece mecanismos de prevenção populacional, objetivando melhorar a vida e estruturar a sociedade. Assim, a biopolítica gerencia aspectos como saúde, alimentação, moradia e consumo de substâncias psicoativas, à medida que se tornam preocupações políticas.

O Biopoder emerge da consolidação do que Foucault denominará de governamentalidade. Esta última refere-se ao:

> [...] conjunto de instituições, procedimentos, análises, táticas e cálculos que possibilitam o exercício de um poder específico e multifacetado, voltado à população, tendo a economia política como principal saber e os dispositivos de segurança como ferramentas cruciais. A moderna governamentalidade introduz o conceito de 'população', não como mera agregação de indivíduos em um território ou sujeitos de direito, mas como objeto moldado pela gestão política abrangente da vida dos

indivíduos (biopolítica) (Revel, 2005, p.54-55).

Em uma era onde o poder demanda fundamentação racional, o Biopoder emerge valorizando a preservação da vida e a organização do corpo, tanto individual quanto coletivo. A biopolítica, como gestão abrangente da existência humana, distingue-se do poder soberano, característico das sociedades medievais. Foucault (2008a) destaca que o poder soberano se legitimava pelo direito de decidir sobre a vida e a morte, mantendo seus súditos sob controle pelo direito de exterminar. Contudo, com a emergência do Biopoder, o Estado contemporâneo adota o poder de "fazer viver e de deixar morrer" (Foucault, 2005 p.287).

Neste contexto, a governamentalidade biopolítica foca na mitigação de riscos, visando conservar e prolongar a vida coletiva. As ciências médicas, especialmente a partir do século XIX, destacam-se por sua intervenção em processos biológicos, afetando indivíduos e coletividades. Foucault (2008b) enfatiza o papel das ciências médicas nas técnicas de governos contemporâneos, vendo os dispositivos de segurança como ferramentas de governamentalidade.

Os dispositivos de segurança, conforme discutido por Foucault, são mecanismos intricados que buscam gerenciar, regular e controlar populações. Eles não são apenas reativos, mas também proativos, antecipando potenciais ameaças e gerenciando riscos. Estes dispositivos são profundamente influenciados pelo crescimento urbano e pela forma como as cidades são estruturadas. À medida que as cidades cresceram e se tornaram mais complexas, surgiram novos desafios relacionados à saúde, higiene, segurança e bem-estar da população. Assim, a governamentalidade biopolítica, armada com insights e ferramentas fornecidos pelas ciências médicas, buscou criar ambientes urbanos que não apenas abrigassem grandes populações, mas também os protegessem de riscos e melhorassem sua qualidade de vida.

A governamentalidade médico-criminal das drogas

Desde o século XIX, a questão das drogas ascendeu ao patamar de preocupação política em diferentes sociedades. Estas substâncias emergiram como

símbolos de ambiguidade: representam, em uma faceta, um instrumento para a preservação da vida por meio da medicalização; em contrapartida, simbolizam um perigo iminente à estabilidade pública. Esta dualidade serviu como alicerce para o proibicionismo e a subsequente criminalização de práticas sociais associadas a certas substâncias psicoativas, estabelecendo "um regime de verdade, de práticas e estratégias de governo da conduta dos homens" (Souza, 2013, p.38).

Assim como se configurou um dispositivo da sexualidade[2], desenvolve, na contemporaneidade, um dispositivo das drogas. Estas substâncias, assim como a sexualidade, são influenciadas por diversas práticas sociais, como discursos científicos, literários, jurídicos e outros, além de legislações e diretrizes morais. Atuando como um dispositivo, as drogas moldam subjetividades, identidades e outros elementos, servindo como ferramenta da governamentalidade biopolítica.

O antropólogo Eduardo Vargas (2008) ressalta que a relação humana com as drogas é complexa. Na era atual, essa relação tornou-se ainda mais intrincada, marcada por estímulos ao consumo de certas substâncias, como medicamentos, tabaco e álcool, e repressão a outras, como maconha, ópio, cocaína e determinadas drogas sintéticas. Esta dualidade, semelhante à da sexualidade, é uma construção social recente. Como Vargas destaca: "mais do que se apropriar da experiência do consumo de drogas, o que as sociedades contemporâneas parecem ter feito foi criar literalmente o próprio fenômeno das drogas" (2008, p. 54-55).

A relação ambígua com as drogas está atrelada à sua centralidade na biopolítica. Medicalização e criminalização são faces do mesmo dispositivo das drogas, sendo ambos "mecanismos que ampliam o espectro de poder associado às drogas, moldando realidades que integram o panorama de como as drogas são posicionadas – ou como são estrategicamente inseridas – nas dinâmicas que

---

[2] Segundo Michel Foucault, a sexualidade não é apenas uma dimensão biológica ou natural, mas um dispositivo intrinsecamente ligado a jogos de poder e circundado por saberes específicos. Estes saberes, quando relacionados à sexualidade, manifestam-se nos corpos, influenciam comportamentos e moldam relações sociais. Foucault argumenta que a sexualidade não é uma entidade natural, mas sim uma construção que exerce poder sobre o corpo humano. Ele articula: "A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder" (Foucault, 1999, p.100).

caracterizam nossa contemporaneidade" (Alarcon, 2008, p.117).

Para entender a medicalização e a criminalização como estratégias da governamentalidade biopolítica em relação às drogas, é crucial perceber a interligação entre conhecimento e poder. Esse entrelaçamento gerou o que pode ser chamado de "despertar da medicina moderna", um processo onde "a medicina ampliou seu escopo, ultrapassando a mera prática de cura" (Quintanas, 2014, p.32).

Segundo Foucault (2010), a medicina moderna se desenvolveu por meio de: a) uma autoridade médica que vai além do simples conhecimento; b) a ampliação do domínio médico para além do tratamento de doenças; c) a institucionalização de mecanismos de medicalização coletiva, como hospitais; e d) a adoção de sistemas de gestão médica, com registros, análises e estatísticas.

A visão foucaultiana sobre a medicalização evidencia a importância crescente da medicina em várias dimensões da vida. O pensador francês destaca que a medicalização, desde o século XVIII, tece uma rede cada vez mais complexa e abrangente, intrinsecamente ligada ao poder que a medicina passa a ocupar na sociedade ocidental.

A crescente medicalização da sociedade emergiu como uma tática de gestão e controle populacional, transformando a medicina do corpo em uma medicina de Estado. Assim, a autoridade médica passa a ser "uma autoridade social que pode tomar decisões no nível de uma cidade, um bairro, uma instituição, um regulamento" (Foucault, 2010, p.182). A medicina expande seu escopo, abrangendo não apenas doenças, mas também aspectos como saneamento, qualidade da água e do ar, ritmo de vida, condições de moradia e trabalho, sexualidade, alimentação e outros comportamentos de consumo, etc.

Essas estratégias de medicalização conduziram a reformas urbanas e sanitárias, visando a salubridade e a higiene social. Reformularam-se cidades, hospitais e políticas de saúde para grandes populações. A biopolítica investiu em novos medicamentos e vacinas, beneficiando tanto a saúde pública quanto a lucratividade estatal e da indústria farmacêutica. Novos códigos sanitários surgiram na segunda metade do século XIX, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, e posteriormente em países latino-americanos como México, Argentina e Brasil (Rodrigues, 2017).

A biopolítica das drogas, no contexto da medicalização, também se manifesta na produção de substâncias medicamentosas. No século XIX, o isolamento químico de drogas puras, como morfina (1805), codeína (1832) e cafeína (1860), permitiu uma dosagem precisa e um empirismo medicamentoso, conforme Henrique Carneiro (2002) destaca.

Essas substâncias, ao serem reconhecidas como medicamentos, integraram a regulamentação da medicina moderna, que passou a ser a prática curativa oficial sob supervisão estatal. Assim, práticas curativas não legitimadas por esse campo de saber e fora das normas estatais foram marginalizadas e criminalizadas. Esse movimento culminou no que Thomas Szazs (1993) chamou de "Estado terapêutico", onde a medicina, representada pelo médico, determina quais drogas são aceitáveis ou proibidas para a população.

A medicina de Estado, além de ser uma ferramenta de controle e gerenciamento social, buscando promover a saúde e prolongar a vida, tornou-se também um dispositivo de controle moral. Utilizando-se dos discursos científicos, a medicina começou a categorizar comportamentos e indivíduos como "normais" ou "patológicos" (Foucault, 2009) e "normais" ou "anormais" (Foucault, 2002).

Consequentemente, a ciência médica estabeleceu padrões de normalidade, e, por meio de sua penetração nas relações de Estado, desenvolveu tecnologias de poder – como regulações médicas, normas jurídicas e a formação de profissionais – visando a normalização daqueles rotulados de "anormais"[3], como loucos, homossexuais, delinquentes e viciados, e comportamentos considerados "patológicos", incluindo certas práticas sexuais, criminais e hábitos de consumo relacionados a algumas substâncias psicoativas.

Dentro do contexto do uso de drogas, percebe-se que as interações entre as ciências médicas e o Estado culminaram em estratégias de poder que categorizaram certas substâncias como ameaças, devido aos riscos percebidos que elas poderiam

[3] Georges Canguilhem, ao criticar os dispositivos que rotulam certas formas de existência humana como "anormais", refletiu: "Um ser vivo é normal num determinado meio, na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências deste meio [...]. Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras formas de vida possíveis" (2002, p.113).

representar tanto para os indivíduos quanto para a coletividade. Estas substâncias, alegadamente, induziriam a desvios morais e sociais, manifestando-se em vícios, comportamentos depravados, impulsividade violenta, entre outros. Em essência, a presunção era de que tais substâncias corromperiam seus usuários, transformando-os em entidades degeneradas, com potencial de deteriorar a integridade da população. Esta narrativa, oriunda das ciências médicas e reforçada pela autoridade estatal, pavimentou o caminho para a emergência do proibicionismo contemporâneo das drogas e, por extensão, para a criminalização de atividades relacionadas ao seu consumo, produção e distribuição. Em síntese, pode-se inferir que foi o advento do Biopoder, particularmente da biopolítica, que proporcionou o terreno fértil para a instauração de uma governamentalidade médico-criminal em relação às drogas.

A constituição das drogas como um problema social

Além da perspectiva biopolítica, a proibição de certas substâncias psicoativas e a criminalização de comportamentos específicos refletem as dinâmicas de poder político, econômico e moral em uma sociedade. Nesse cenário, as ideias de Howard Becker (2008) sobre comportamentos desviantes são pertinentes, pois a proibição e criminalização do uso de algumas substâncias psicoativas resultam de empreendimentos morais e processos sociais de acusação.

Becker, sociólogo interacionista, argumenta que o desvio não é inerente a indivíduos ou grupos, mas resulta de interações sociais complexas. Nesse contexto, classificações surgem das forças políticas, econômicas e morais, onde certos grupos, frequentemente dominantes, impõem seus valores, criando "outsiders".

> Ele [o desvio] é criado pela sociedade. Não digo isso no sentido em que é comumente compreendido, de que as causas do desvio estão localizadas na situação social do desviante ou em 'fatores sociais' que incitam sua ação. Quero dizer, isto sim, que grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders. Desse ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um 'infrator'. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam

> como tal. [...] o desvio como o produto de uma transação que tem lugar entre algum grupo social e alguém que é visto por esse grupo como infrator de uma regra. (Becker, 2008, 21-22)

As normas não são inerentes ou evidentes, mas sim resultado da iniciativa de determinados indivíduos. Becker os concebe como "empreendedores morais", categorizando-os entre os "criadores" e os "impositores" dessas regras. Sob essa ótica, o empreendedor moral só é bem-sucedido quando estabelece novas regras e mecanismos de imposição. Para consolidar essa visão, os criadores de regras dependem da organização dos impositores, que institucionalizam as normas. Como Becker destaca, uma campanha moral inicialmente focada na necessidade de uma regra evolui para uma organização dedicada à sua imposição. A legitimação de um novo rótulo, segundo Becker, é moldada por empreendimentos morais ou burocráticos, mas sua validação é influenciada por processos políticos e econômicos.

A rotulação e a produção de outsiders emergem, portanto, de dinâmicas de poder. Para compreender mais amplamente o proibicionismo e a criminalização de práticas ligadas a certas substâncias psicoativas, é crucial analisar como elas foram transformadas em problema social.

Historicamente, as primeiras intervenções médicas visavam proteger a população de riscos físicos e morais. As ciências médicas, ao promover algumas drogas para a melhoria da vida e categorizar outras como prejudiciais, tornaram-nas questões políticas.

Algumas substâncias psicoativas e comportamentos associados foram vistos como ameaças à saúde e ordem pública. Em resposta, várias nações, de maneiras distintas, testemunharam campanhas encabeçadas por determinados grupos da sociedade. Embora respaldadas pelo discurso médico-científico, tais cruzadas ocultavam os interesses de grupos dominantes, como movimentos puritanos, indústrias farmacêuticas emergentes e corporativismo médico, que vislumbravam nesse embate uma forma de impor valores e, simultaneamente, alcançar ganhos econômicos e sociais (Borges, 2019).

A interação entre ciências médicas, interesses político-econômicos e moralidades dominantes moldou o Estado contemporâneo. Como estratégia biopolítica, determinou-se que a saúde dos indivíduos e da coletividade era um "patrimônio coletivo" a ser preservado, e a produção e venda de drogas eram vistas como potenciais ameaças (Usó, 2006). Assim, tais substâncias, bem como o uso de medicamentos sem prescrição e práticas curativas não legitimadas, passaram a ser tratadas como questões de saúde pública.

Consequentemente, a produção, circulação e consumo de certas substâncias psicoativas foram percebidos como riscos à saúde pública, tornando-se uma preocupação de segurança estatal. As campanhas proibicionistas surgiram "de movimentos sociais e da aversão moral amplamente difundida pelo uso de algumas substâncias" (Rodrigues, 2017, p. 48). Portanto, o conceito de saúde pública, consolidado no século XIX, referia-se não apenas ao bem-estar físico, mas principalmente à integridade moral, intrinsecamente ligada à segurança do Estado (Usó, 2006).

A teorização médica sobre a natureza dos efeitos e do uso de drogas foi acompanhada de uma crescente intervenção do Estado no controle das populações com objetivo de garantir a “higiene social” e a “profilaxia moral”, através de ações governamentais no sentido de “evitar a deterioração racial supostamente causada pelos degenerados hereditários, entre os quais se incluíam com lugar de destaque os viciados e bêbados" (Carneiro, 2002, p.04). Essas estratégias de controle social e moral da governamentalidade biopolítica, continua o autor, além de fazer frente aos comportamentos que eram tidos como socialmente infeccioso, como, por exemplo, o alcoolismo, também estavam direcionados para as mulheres e a maternidade, pois “os nascimentos deveriam ser regulados evitando-se os riscos de procriação de filhos de bêbados, homossexuais, viciados, loucos, etc." (Carneiro, 2002, p.05).

No cenário em questão, o Estado, influenciado por saberes médicos e pressões dos grupos dominantes, ampliou sua vigilância e regulação sobre a sociedade. Em nome da proteção à saúde pública contra comportamentos viciantes, nações adotaram tecnologias de poder para monitorar e controlar comportamentos, sobretudo nas classes populares, utilizando forças policiais e profissionais da saúde (Carneiro, 2002)

Somente com a configuração da proibição total de um conjunto de substâncias é que a questão de saúde pública se converteu, também, em problema de segurança pública, dando início à criminalização. A gestão das drogas, sob o proibicionismo, surgiu como uma tática biopolítica. Ela não só intervém nos hábitos individuais relacionados às substâncias, mas também justifica ações em nome da otimização da vida. Simultaneamente, essa estratégia facilitou a perseguição de indivíduos vistos como ameaças, em particular aqueles que residem em áreas empobrecidas das cidades e pertencentes às classes menos favorecidas e a determinados perfis sociorraciais.

A questão das drogas emergiu como foco de intensa intervenção estatal no início do século XX. Nesse período, observamos a formulação de tratados internacionais, estabelecimento de legislações específicas, controles policiais e a criminalização de práticas ligadas ao uso, produção e distribuição de substâncias fora das diretrizes médicas e estatais.

A percepção das drogas como um problema social está atrelada às representações culturais criadas em torno delas. Identificar uma situação como problemática frequentemente envolve amplificar a questão e adotar a criminalização como resposta. Contudo, é vital entender que essa categorização reflete os interesses de grupos dominantes, que impõem sua perspectiva e valores, combatendo comportamentos vistos como ameaçadores (IGIA, 1989).

Ao caracterizar as drogas como um problema social, o aparato legal foi acionado para proteger a sociedade de seus potenciais riscos. Arana (2012) destaca que muitos governos utilizam o discurso das drogas como ameaça, promovendo cruzadas morais e campanhas baseadas no medo. Por isso, compreende-se que é um desafio árduo:

> [...] desagregar os níveis de análise moral, de saúde pública e de segurança pública, na medida em que se conectam e retroalimentam: o repúdio moral ao uso de algumas drogas associado ao medo e rechaço a determinados grupos sociais mesclaram-se com as teses científicas em voga sobre progresso, salubridade e desenvolvimento, produzindo um ambiente no qual passou-se a exigir do Estado a tomada de medidas repressivas visando salvar, ao mesmo tempo, a moral, a saúde e a ordem públicas. Uma

> vez conectados, esses níveis não se desassociam; [...] de onde provém e onde se fundam as bases do proibicionismo. (Rodrigues, 2017, p.48)

Antes do século XIX, as drogas não eram consideradas um problema social. Porém, com a medicalização crescente e esforços moralizantes, passaram a ser vistas como desafios à saúde pública e à ordem social. Thiago Rodrigues (2012) destaca que, ao tentar combater esse "perigo", intensificou-se a percepção do "risco".

A abordagem proibicionista, defendida por muitos, acredita na eficácia da mobilização policial e sanções penais como dissuasão ao consumo. Argumenta-se que, além do caráter dissuasório, o proibicionismo tem valor educativo, estabelecendo juridicamente a inaceitabilidade de certas substâncias e contribuindo para a consciência moral coletiva. Alguns veem essa postura como resposta à percepção de declínio das sociedades modernas, associando parte dessa deterioração ao consumo de substâncias ilícitas (Husak, 2001).

Mauricio Fiore (2012) aponta que o proibicionismo se baseia em dois pilares: o primeiro vê o uso de certas substâncias como "prescindível" e “nocivo", justificando a proibição. O segundo defende a repressão e penalização como a intervenção estatal mais eficaz contra o consumo. Conforme o autor, esses pilares convergem na seguinte assertiva:

> A ingestão de qualquer uma das drogas proscritas é fisiológica e mentalmente danosa. Os danos fisiológicos podem ocorrer em curto ou médio prazo. Caso seja continuado, o consumo dessas drogas encadeia graves consequências, podendo levar, inclusive, à morte, seja por deterioração da saúde geral, seja por intoxicação acidental (overdose). Não há padrão, quantidade ou nível seguro para o consumo dessas drogas. Essas drogas provocam dependência. Por ser inicialmente prazeroso, seu consumo tem grande chance de levar seus consumidores à repetição ou à substituição por uma substância mais potente, numa escalada que culmina com a perda do autocontrole e da capacidade de livre escolha. A dependência dessas drogas, ainda que possa variar para cada indivíduo, é uma patologia associada aos seus efeitos neuroquímicos, o que acarreta uma perda gradual de outros interesses, uma busca incessante por novas doses e uma dolorosa síndrome de abstinência - grande sofrimento psíquico e/ou fisiológico pela suspensão do consumo. Além da dependência, elas potencializam

> outros transtornos mentais graves, como depressão, psicose e esquizofrenia. Crianças e adolescentes são mais vulneráveis ao consumo dessas drogas, o que é especialmente grave na incompletude de sua formação intelectual. O consumo de drogas gera, também, graves consequências sociais, como o comportamento descontrolado e a deterioração dos laços sociais. Na medida em que seus efeitos suspendem o julgamento normal dos indivíduos, essas drogas levam a ações inconsequentes e, muitas vezes, violentas, agravadas pela incapacidade que muitos dependentes enfrentam para bancar a compra de novas doses. Dado esse conjunto de danos e considerando que o consumo dessas drogas é totalmente prescindível, já que elas não têm aplicação médica, cabe ao Estado proibi-las. Para tanto, ele goza de legitimidade para perseguir e punir quem as produz, vende ou consome [...]. Com a legitimidade conferida pela primeira premissa, o Estado deve agir em duas frentes: impedir a produção e o comércio dessas substâncias e reprimir seus consumidores (Fiore, 2012, p.10-11)

O proibicionismo, conforme Douglas Husak (2001) destaca, opera sob a lógica da "generalização dos piores cenários". Ou seja, situações de uso problemático de substâncias são amplamente divulgadas por discursos estatais e midiáticos como se fossem a norma. Simultaneamente, tal abordagem estigmatiza todos os usuários de substâncias ilícitas, independentemente da natureza de seu consumo. Esse panorama fomenta a formação de percepções e emoções generalizadas, seja pelo temor em relação às drogas e seus consumidores, ou pela convicção de que a proibição é a resposta adequada. Husak argumenta ainda que essa visão leva os defensores do proibicionismo a enxergar a política apenas por seu viés utilitarista, focando em respostas diretas de causa e efeito. Isso os faz negligenciar a complexidade do fenômeno e valores cruciais em discussão, como igualdade, direito e liberdade.

A criminalização das drogas e o racismo de Estado

A criminalização de certos comportamentos associados ao uso de drogas se manifestou como um mecanismo biopolítico de segurança, onde a administração estatística da delinquência serve como meio de regular a vida da população através da modulação do crime. Este controle não visa necessariamente erradicar o crime,

mas sim enquadrá-lo dentro de um sistema normativo, tratando-o como um evento provável dentro de uma lógica de custo-benefício. Como Foucault (2008b) esclarece, em vez de estabelecer uma dicotomia estrita entre o que é permitido e o que é proibido, o foco se desloca para determinar uma média ótima e, a partir daí, estabelecer os limites do aceitável.

No contexto do Biopoder, o filosofo francês descreve que as técnicas tradicionais de controle e punição não são simplesmente descartadas. Em vez disso, novas técnicas emergem em paralelo com a manutenção de abordagens mais antigas. A dicotomia entre o permitido e o proibido é característica do poder soberano, típico da era pré-moderna. As disciplinas, que incidem sobre o corpo individual, são marcas da modernidade. Já a regulação, que se manifesta através da biopolítica e que incide sobre o corpo coletivo – a população – é uma característica da contemporaneidade. No entanto, Foucault ressalta que a ascensão da segurança como uma preocupação biopolítica não implica na obsolescência de formas anteriores de gestão da criminalidade. Estes mecanismos de segurança, na verdade, visam influenciar o curso biológico da espécie humana, estando, portanto, intrinsecamente ligados à biopolítica.

Ao analisarmos o proibicionismo como uma ferramenta de poder que veda o uso, a produção e a distribuição de certas substâncias, em contraste com a regulação típica da biopolítica, observada em casos como medicamentos, café, álcool e tabaco, identificamos nuances de uma gestão de drogas que remete ao poder soberano, expresso na máxima "fazer morrer ou deixar viver" (Foucault, 1999, p.138). De fato, nas sociedades atuais, especialmente nas marcadas por acentuadas disparidades socioeconômicas e étnico-sociais, como é o caso do Brasil, o proibicionismo se consolidou sob uma lógica beligerante. Suas ações mais brutais e severas têm sido, predominantemente, direcionadas às frações mais vulneráveis e marginalizadas da sociedade.

A legitimação de práticas brutais pode ser interpretada à luz da noção foucaultiana de "racismo de Estado". Se a essência da biopolítica é a salvaguarda da população, como se justifica uma política tão agressiva direcionada a uma segmentação dela? Segundo Michel Foucault (2005), é plausível, dentro da biopolítica, a existência de um racismo de Estado. No contexto do proibicionismo das

drogas e da criminalização de determinadas práticas sociais, essa existência é fundamentada na premissa de que é imperativo proteger a fração da população que "deve viver" em detrimento daquela que "deve morrer". Em termos claros, trata-se de resguardar os cidadãos considerados "normais" e "socializados", ao passo que se busca erradicar aqueles percebidos como "anormais" ou "desviantes".

Nessa perspectiva, Foucault identifica o racismo como um elemento intrínseco ao desenvolvimento da racionalidade governamental biopolítica. Quando a vida da população se torna um objeto político, o racismo se justifica por meio de intervenções que, paradoxalmente, podem levar à perseguição e morte de diversos grupos considerados ameaçadores. O racismo de Estado legitima o direito de matar em nome da vida daqueles que "devem viver". Como Foucault (2005, p. 304) destaca, na biopolítica, o poder político tem o direito de "matar, pedir morte, mandar matar, dar a ordem de matar, expor à morte" não apenas seus inimigos, mas também seus próprios cidadãos.

Esse direito de matar, na lógica biopolítica, não se refere apenas à destruição física. Foucault amplia essa noção, argumentando que "tirar a vida" pode envolver não apenas o assassinato direto, mas também “tudo o que pode ser assassínio indireto; o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc." (2005, p. 306)

Ao trazer essa análise para o contexto das drogas, percebe-se que o cidadão médio, que consome substâncias regulamentadas e aceitas socialmente, não é o foco das preocupações. A atenção se volta para os usuários que consomem substâncias fora de um contexto médico e para aqueles envolvidos na produção e distribuição de drogas ilícitas. Embora o proibicionismo seja aplicado teoricamente a toda a população, é notório, especialmente no Brasil, que as forças de repressão e punitivismo são desproporcionalmente direcionadas. Elas se concentram, em grande medida, nas populações residentes em áreas empobrecidas urbanas e, mais especificamente, sobre aqueles que se encaixam nas categorias de determinados "tipos sociais" (Misse, 2010). Estes, devido à cor da pele e a certos modos de vida, têm sido historicamente alvo de desconfiança. E é precisamente sobre esses corpos que o racismo de Estado manifesta-se de forma mais evidente.

A figuração do proibicionismo das drogas no Brasil

No contexto brasileiro, a influência religiosa na formulação de políticas sobre drogas foi menos marcante do que nos Estados Unidos. Em ambos os países, porém, as elites tendiam a perseguir o consumo de substâncias psicoativas, sobretudo quando ligadas a grupos étnico-culturais ou classes desfavorecidas. Luciana Boiteux (2006a) destaca que, no Brasil, o proibicionismo foi fortemente influenciado pelas ciências médicas, emergindo inicialmente com um viés higienista e, posteriormente, alinhando-se a tratados internacionais, sendo enquadrado como uma questão de segurança nacional.

Historicamente, antes do século XX, o foco da medicina brasileira estava no álcool, cujas discussões eram mais influenciadas por preconceitos do que por análises objetivas. Fiore (2005) sugere que a preocupação real não era o álcool, mas seu consumo excessivo por grupos vulneráveis, como populações negras nas cidades. Em 1830, o Brasil foi pioneiro na criminalização da maconha, com uma legislação no Rio de Janeiro visando hábitos associados à população negra (Rodrigues, 2017).

O Código Penal do Império de 1830 não tratava das drogas. Em 1851, o Decreto nº 828 regulamentou substâncias medicinais, e o Código Penal da República de 1890 estabeleceu penalidades para a venda não autorizada de substâncias tóxicas. Gizlene Neder (1986) argumenta que essa abordagem visava moldar o mercado de trabalho com uma moralidade burguesa, autoritária, classista e racista, com ênfase no controle sobre a população negra.

O cenário histórico brasileiro revela uma conexão política e moral entre o consumo de substâncias e grupos étnico-sociais, refletindo uma governamentalidade biopolítica permeada por nuances racistas e classistas. No início do século XX, teorias racistas europeias e norte-americanas influenciaram a intelectualidade brasileira, que ponderava sobre o desenvolvimento do país dominado por negros, mestiços e indígenas, em um contexto onde a "raça branca" era vista como superior (Rodrigues, 2017).

Influenciados pelo eugenismo, intelectuais como João Baptista de Lacerda defendiam políticas de embranquecimento da população, vendo a miscigenação

como estratégia para mitigar as “raças amaldiçoadas” (Lacerda, 1911). No início do século XX, enquanto o consumo de algumas substâncias era estigmatizado, Salo de Carvalho (2014) observa que o uso de ópio e haxixe entre elites levou à regulamentação de substâncias psicotrópicas. O Brasil aderiu ao protocolo da Conferência Internacional do Ópio de 1912, resultando nos Decretos nº 2.961 de 1914 e nº 11.481 de 1915, que controlavam substâncias como ópio e cocaína. Esta abordagem, influenciada pelos Estados Unidos, marcou o início de uma postura governamental brasileira voltada para um modelo "sanitário" (Batista, 1997).

Nilo Batista (1997) ressalta que essas leis estabeleceram um controle médico-sanitário, restringindo o comércio a farmácias e indústrias. A maconha, embora proibida, permanecia à margem desse circuito, sendo associada, nas palavras de Hungria, à "gente de macumbas ou da boêmia do 'troisième dessous'" (Batista, 1997, p.91).

Carlos Torcato (2014) delineia a evolução do proibicionismo brasileiro em duas fases distintas. A primeira, o proibicionismo moderno, é caracterizada por três aspectos principais. O primeiro é o movimento de temperança nacional até meados do século XX, focado principalmente no alcoolismo. Torcato ressalta a resistência inicial e os esforços contrários de indústrias cervejeiras, como a Brahma. Claudia Ciribelli Silva (2013) destaca, neste período, o interesse crescente da psiquiatria brasileira nas drogas e a preocupação com a higiene pública, visando combater doenças urbanas e desordens sociais. A Lei nº 4.294 de 1921, influenciada pela Convenção de Haia de 1912, é um marco, introduzindo penalidades severas e regulamentando o consumo de álcool em locais públicos.

O segundo aspecto dessa fase é a abordagem constante dos “vícios” nos meios de comunicação da época, evidenciando a preocupação social com o tema. O terceiro, conforme Torcato (2014), é a intersecção entre a terapêutica e a autonomia individual, com desconfiança em relação aos tratamentos médicos da época e uma cultura prevalente de automedicação, sustentada pelos interesses econômicos de grandes corporações.

Na segunda fase do proibicionismo, iniciada por volta da década de 1930, ocorreram mudanças significativas, com a intensificação da regulação de medicamentos, incluindo opiáceos, refletindo diretrizes proibicionistas

internacionais (Carvalho, 2014). O Decreto-lei nº 891 de 1938, segundo Claudia Silva (2013), posicionou a medicina como pilar central na gestão das perturbações sociais causadas pelo consumo de drogas, com o álcool como principal substância monitorada. Ela observa ainda que estatísticas da época vinculavam a toxicomania à população negra, mas sem análise crítica das condições de vida dessa demografia, levando à instrumentalização dessas informações para reforçar preceitos eugênicos.

O Código Penal de 1940, moldado sob o Estado Novo, abordava substâncias majoritariamente pelo prisma da saúde pública. Boiteux (2006a) vê a reconfiguração penal como um esforço para impor um controle mais estrito sobre o comércio de drogas ilícitas. Batista (1997) ressalta que, entre as décadas de 1940 e 1960, o Código Penal brasileiro abordava drogas principalmente sob uma ótica médica, o "modelo sanitário". Rosa Del Olmo (1990) sugere que drogas só se tornaram uma questão de segurança pública quando ganharam relevância econômica e política.

Torcato (2014) menciona o relato do Delegado Guido Fonseca, que, no final dos anos 1950, identificou uma crescente relação entre uso de drogas e criminalidade em São Paulo, associando o consumo de maconha às regiões mais carentes. Em 1961, com o proibicionismo consolidado como modelo político de controle de drogas no Brasil, a maconha já era a substância mais apreendida em São Paulo.

A constituição da política de “guerra às drogas” no Brasil

A abordagem médico-criminal em relação às drogas emergiu como uma tendência global, mas com nuances específicas em cada contexto local. Xabier Arana (2012) argumenta que a estrutura contemporânea da proibição de drogas é fundamentada em dois pilares inter-relacionados: a ascensão do proibicionismo nos Estados Unidos e a formulação de uma política internacional pós-Segunda Guerra Mundial. Através de instituições como as Nações Unidas, os Estados Unidos estabeleceram agendas políticas internacionais, intervindo em legislações nacionais de diversos países, especialmente no que tange à questão das drogas, culminando em uma globalização do proibicionismo.

A política de "guerra às drogas", em sua intensidade, surgiu internamente nos Estados Unidos como reação à contracultura do movimento hippie da década de 1960, associada ao consumo de substâncias psicodélicas, especialmente LSD, e maconha. Em face das críticas desse movimento ao poder militar dos Estados Unidos, houve, como contramedida, uma intensificação da perseguição aos seus integrantes e um agravamento das sanções relacionadas ao uso dessas substâncias (Borges, 2019).

No Brasil, particularmente após o golpe militar de 1964, esse contexto influenciou a adoção de um paradigma que, além de abordar o tema sob uma ótica médico-criminal, incorporou estratégias bélicas no enfrentamento às drogas. Com a ratificação da Convenção Única de Entorpecentes de 1961, em Nova York, o Brasil formalizou sua adesão pelo Decreto nº 54.216, de 1964. Em seguida, a Lei nº 4.451 de novembro de 1964 criminalizou o cultivo de substâncias proibidas pelo Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina e Farmácia. Este órgão, após a portaria nº 8 de 1967, aderiu às listas da Convenção de 1961, destacando sua atualização e abrangência. Nilo Batista (1997) articulou essa reconfiguração da postura governamental sobre drogas ao refletir:

> [...] a produção jurídico-penal daquela conjuntura absorveu a ideia de que a generalização do contacto de jovens com drogas devia ser compreendida, no quadro da guerra fria, como uma estratégia do bloco comunista para solapar as bases morais da civilização cristã ocidental, e que o enfrentamento da questão devia valer-se de métodos e dispositivos militares. A reunião do elemento bélico e do elemento religioso-moral resulta na metáfora da guerra santa, da cruzada, que tem a vantagem – extremamente funcional para as agências policiais – de exprimir uma guerra sem restrições, sem padrões regulativos, na qual os fins justificam todos os meios (Batista, 1997, p.140).

Del Olmo (1984) vê essa transição para um paradigma de governamentalidade que combina elementos médicos, criminais e bélicos como reflexo da globalização da repressão às drogas, liderada pelos Estados Unidos. Tal abordagem transnacional de controle social definiu fronteiras e identificou um "inimigo externo", responsabilizado por introduzir drogas e catalisar o aumento da criminalidade. Arana

(2012) entende que essa guerra internacional às drogas reflete um "localismo-globalizado", visando ampliar a influência dos Estados Unidos sobre as nações latino-americanas.

Maria Lucia Karam (2014) destaca que a abordagem bélica contra as drogas no Brasil e nos Estados Unidos se fundamentou na construção de um "inimigo" a combater. Embora o discurso recaísse sobre determinadas substâncias, o real alvo era o ser humano, especialmente os envolvidos com drogas ilícitas. Essa estratégia ampliou o poder punitivo e o controle social, direcionando medidas penais e táticas militares contra esse "inimigo", visto como ameaça. Raul Zaffaroni (2006, p.18), por sua vez, caracteriza esse "inimigo" como alguém externo e prejudicial à comunidade, avaliando que estes "são privados de certos direitos individuais, motivo pelo qual deixaram de ser considerados pessoas" e são percebidos "simplesmente como um ente perigoso". A eles, aplica-se apenas o direito penal.

Por sua vez, Salo de Carvalho (2014) destaca que uma das características marcantes desse novo paradigma foi estabelecer uma clara diferenciação entre "usuários" e "traficantes", ou, em uma terminologia alternativa, entre "doentes" e "delinquentes". Ele observa que "sobre os culpados (traficantes) recairia o discurso jurídico-penal do qual se extrai o estereótipo do criminoso corruptor da moral e da saúde pública". Em contrapartida, em relação aos usuários, ele aponta que prevaleceria "o discurso médico-psiquiátrico, consolidado pela perspectiva sanitarista em voga na década de cinquenta, que difunde o estereótipo da dependência" (Carvalho, 2014, p.65-66).

Em uma análise mais aprofundada, observa-se que as legislações subsequentes sobre drogas no Brasil, mesmo incorporando certas alterações, mantiveram-se alinhadas à lógica beligerante da "guerra às drogas". Esta abordagem posiciona usuários e traficantes como novos antagonistas, percebidos como ameaças à integridade da população e à estabilidade social. Diante disso, há uma tendência de "desqualificação" e "demonização" desses sujeitos, consolidando uma subcultura associada ao usuário e intensificando sua marginalização. Nesse contexto, é pertinente refletir que "o reducionismo dessa esteriotipação serve também para encobrir alguns dos reais problemas estruturais da sociedade, criando um inimigo imaginário, útil à manutenção do *status quo*" (MacRae, 2010, p.30).

Em 1971, a Convenção sobre Substâncias Psicotrópicas de Viena, liderada pelo governo Nixon, consolidou a internacionalização da “guerra às drogas". A partir daí, o termo "narcotráfico" tornou-se a principal justificativa para uma repressão transnacional. Países produtores, sobretudo de cocaína, foram responsabilizados pelo consumo nos Estados Unidos, levando essa "guerra" a se expandir, com foco na América Latina (Carvalho, 2014).

Em resposta, o Brasil instituiu a Lei nº 5.726 em 1971, que intensificou o modelo proibicionista médico-criminal-bélico e as penalidades para usuários ocasionais, equiparando-os a traficantes com penas de até seis anos. A referida lei introduziu um procedimento sumário, alterou regras para expulsão de estrangeiros e associou tráfico e consumo de drogas aos crimes contra a segurança nacional. Assim, permitiu investigações rápidas em cinco dias, ligando usuários de drogas a opositores do regime, ambos vistos como inimigos internos. A disseminação das drogas era vista como subversiva, e sua repressão, uma cruzada contra o mal. Internacionalmente, esse "front das drogas" sustentava os orçamentos do capitalismo militarizado (Boiteux, 2006a).

No ano de 1973, o Brasil formalizou sua adesão ao Acordo Sul-Americano sobre Estupefacientes e Psicotrópicos. Inspirado por este acordo, o país estabeleceu a Lei 6.368/1976. Esta legislação distinguiu juridicamente as figuras do "traficante" e do "usuário", estipulou a exigência do laudo toxicológico para a confirmação do consumo e introduziu modificações no sistema de segurança pública dos Estados brasileiros. Tal normativa, além de refletir os compromissos assumidos no acordo regional, alinhava-se à implementação dos protocolos oriundos da Convenção de Viena de 1971. Luciana Boiteux (2006a) ressalta que a Lei de Drogas de 1976 se baseou em: a) enfrentar consumo e tráfico como ameaças à saúde pública; b) abordar as drogas ilícitas com apelo moralista, simbolizando a luta entre bem e mal; e c) adotar o modelo internacional de “guerra às drogas" no Brasil, conforme padrões norte-americanos.

A legislação, ao adotar a abordagem médico-penal com ênfase bélica para a questão das drogas e ao distinguir consumidores de traficantes, consolidou os estereótipos "consumidor-doente" e "traficante-delinquente". No contexto de segurança pública, o traficante tornou-se o "inimigo interno", justificando

penalidades mais severas, intensificadas a partir do final dos anos 1970 (Carvalho, 2014, p.74).

Com o fim da ditadura em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, a abordagem médico-criminal e bélica persistiu e até se acentuou. A Constituição categorizou o tráfico como crime inafiançável e insuscetível de anistia. A Lei de Crimes Hediondos, Lei 8.072/90, reforçou essa visão, ampliando restrições e prazos processuais.

Em 2006, o Brasil introduziu uma legislação renovada sobre drogas, a Lei nº 11.343/2006. Vigente até o presente momento, esta norma foi concebida sob uma ótica mais preventiva em relação aos consumidores de substâncias proibidas. Segundo os legisladores, a intenção era "deslocar o usuário de drogas das prisões para as redes de assistência médica e social" (Campos, 2015, p.22). Contudo, manteve-se uma abordagem rigorosamente punitiva no tocante ao delito de tráfico, evidenciando-se pelo aumento da pena de prisão para o traficante, recolocando-o, assim, no arquétipo do "inimigo público", representação do mal, que demanda maior repressão.

Segundo Marcelo Campos (2018), a introdução dessa legislação delineou dois paradigmas distintos de controle social. O primeiro, de natureza punitivo-criminalizadora, é direcionado àqueles engajados na produção e distribuição de substâncias proscritas. Já o segundo, que ele categoriza como médico-social-preventivo, foca nos usuários, que, sob a nova lei, não mais enfrentam penas de prisão ou multas.

Ao escrutinar essa legislação, Carvalho (2014) pontua que, excetuando-se a despenalização do consumo, que não mais resulta em pena de reclusão, a orientação política brasileira sobre drogas não sofreu alterações significativas. Assim, percebe-se que a abordagem médico-criminal com nuances bélicas tem sido a estratégia predominante desde a década de 1970 até o presente. A despeito da despenalização do consumo, o que se observa é uma intensificação das políticas repressivas, tanto no que tange ao uso quanto à produção e distribuição de substâncias consideradas ilícitas. Esta ênfase é particularmente notável em relação às drogas que circulam nas periferias sociais e vinculadas aos grupos marginalizados.

Nesse contexto, conforme aponta Luciana Boiteux (2016b), houve um recrudescimento na penalização dos pequenos traficantes. Estes, ao serem privados de seu ambiente familiar, foram inseridos no universo das facções criminosas e expostos à estigmatização, humilhação e violência carcerária. Como desdobramento dessa realidade, destaca a autora, quando liberados do sistema prisional, apresentam comportamentos mais violentos e, diante da escassez de oportunidades laborais, tornam-se ainda mais suscetíveis à reiteração criminal, seja no âmbito do tráfico ou em delitos contra o patrimônio, fruto do aprendizado delitivo adquirido na prisão.

Ao analisar a dinâmica do encarceramento relacionado ao tráfico de drogas no Brasil, Marcelo Campos (2018) destaca uma amplificação notável na criminalização desse delito, especialmente perceptível nas entranhas do sistema judiciário criminal e, mais especificamente, nas instituições carcerárias. Com a promulgação da nova legislação, registrou-se uma escalada no contingente de indivíduos detidos por tal infração no território nacional.

Campos, ao aprofundar-se na temática, evidenciou desafios inerentes à implementação da referida lei. Em sua pesquisa, ele examinou registros de 1.256 indivíduos acusados pela polícia em São Paulo entre 2004 e 2009, período que engloba a entrada em vigor do novo marco legal em 2006. Estes registros originaram-se de duas delegacias da metrópole: a 32º Delegacia de Polícia (DP) em Itaquera, situada na periferia, e a 77º DP em Santa Cecília, posicionada no coração da cidade, aproximadamente 900 metros da área denominada cracolândia, conforme apontado pelo pesquisador.

Ao consolidar seu banco de dados, Campos delineou uma análise temporal segmentada em trimestres, objetivando discernir possíveis alterações nos padrões de incriminação referentes aos delitos de consumo e tráfico de drogas, pré e pós-implementação da nova legislação. Os achados indicaram um incremento nas acusações por tráfico de drogas, contraposto por uma regressão nas incriminações por consumo de substâncias proibidas.

Anteriormente à promulgação da atual Lei de Drogas, as cifras de incriminação por consumo e tráfico de drogas assemelhavam-se em magnitude. Contudo, pós-2006, a disparidade entre ambas foi se acentuando. No derradeiro trimestre avaliado,

os números, conforme interpretados pelo pesquisador, revelaram que 87,5% das incriminações foram atribuídas ao tráfico de drogas, enquanto meros 12,5% referiam-se ao consumo de substâncias ilícitas. A partir desses dados, Campos inferiu que a nova legislação pode ser analogamente compreendida pela metáfora do copo parcialmente preenchido com água: simultaneamente percebido como meio vazio e meio cheio. Nesta analogia, o autor argumenta que o copo está "meio vazio" devido à não efetivação do direcionamento dos usuários para sistemas de cuidado, e "meio cheio" em virtude do crescimento no encarceramento por tráfico.

Além disso, Campos pontua que uma explicação frequentemente evocada para a crescente discrepância entre essas categorias de incriminação reside na ausência de critérios objetivos para distinção, culminando em uma classificação permeada por subjetividades. No entanto, o autor inclina-se para uma perspectiva alternativa, sugerindo que tal fenômeno decorre da resistência dos agentes do sistema judiciário criminal em adotar a “inovação representada pela incorporação da dimensão médico-sanitária ao novo dispositivo das drogas", optando, ao invés disso, pela “velha e conhecida pena de prisão" (2018, p.35).

A interconexão entre as duas hipóteses propostas é inegável. A ausência de critérios objetivos no processo de diferenciação e a cultura prisional arraigada no sistema de justiça criminal não são elementos isolados, mas sim componentes de um mecanismo mais amplo de controle e dominação. Ambos operam sob a égide do que pode ser denominado de racismo de Estado, que, de forma sistemática, direciona suas ações punitivas e discriminatórias a determinados "tipos sociais", conforme elucidado por Michel Misse (1999).

Esses "tipos sociais" se alinham à "sujeição criminal", onde indivíduos são suspeitos, muitas vezes, por seu contexto socioespacial, socioeconômico e racial, e não por delitos cometidos. O sociólogo fluminense combina a ideia de estigmatização, de Howard Becker (2008), com a de subalternidade das visões pós-estruturalistas. Ao postular que o crime é uma construção social, Misse defende que tal perspectiva emerge da compreensão de que o crime não é resultado de eventos objetivos, mas sim de interpretações acerca de um específico fenômeno social. Estas interpretações perpassam distintos níveis analíticos e encontram-se intrinsecamente conectados entre si, sendo eles:

> 1) a criminalização de um curso de ação típico-idealmente definido como 'crime' (através da reação moral à generalidade que define tal curso de ação e o põe nos códigos, institucionalizando sua sanção); 2) a criminação de um evento, pelas sucessivas interpretações que encaixam um curso de ação local e singular na classificação criminalizadora; 3) a incriminação do suposto sujeito autor do evento, em virtude de testemunhos ou evidências intersubjetivamente partilhadas; 4) a sujeição criminal, através da qual são selecionados preventivamente os supostos sujeitos que irão compor um tipo social cujo caráter é socialmente considerado como 'propenso a cometer um crime'. (Misse, 2003, p.120-121).

Misse (2003) distingue entre "criminalidade real" e "demanda de incriminação". A primeira só se materializa quando uma ação é categorizada como crime através de um processo jurídico. Já a segunda surge quando atores sociais rotulam episódios como criminosos, independentemente de um processo formal de criminalização.

A criminologia positiva, segundo Misse (1999), falha ao ver a infração como inerente ao infrator, em vez de vê-la como um processo acusatório que passou pelo rito legal de criminalização. Ao focar no transgressor e não na ação, perpetua-se a "sujeição criminal". Sendo assim, ele define essa sujeição como a categorização de práticas sociais criminalizadas associadas a indivíduos, frequentemente ligados a características socioespaciais, socioeconômicas e raciais. Essa sujeição cria identidades que parecem pertencer a um "universo distinto", o criminal. O sociólogo enfatiza que a sujeição se manifesta "quando 'tipos sociais' são socialmente reproduzidos como criminosos ou potencialmente criminosos" (Misse, 1999; p. 66).

Os indivíduos que passam pelo processo de sujeição criminal são frequentemente encontrados em áreas urbanas empobrecidas, como favelas e periferias, locais onde os ideais da modernidade não se concretizaram. Zaffaroni (2006) argumenta que é nesses espaços de vulnerabilidade que residem os "inimigos" da segurança nacional, sujeitos à vigilância, repressão e, em alguns casos, extermínio, pois são vistos pelo Estado punitivo como "não seres".

Nesse contexto, o processo de "descivilização territorial"[4] (Wacquant, 2009),

---

[4] Loïc Wacquant (2009), baseando-se na teoria social de Norbert Elias, argumenta que certas áreas urbanas, particularmente guetos por ele estudado, tornaram-se zonas de exclusão onde o Estado se

conforme ocorre em algumas áreas urbanas empobrecidas do Brasil, parecem ter sido moldados para criar estigmas. Para as classes dominantes, esses locais são vistos como perigosos, habitados por indivíduos descartáveis e controlados por grupos de criminosos organizados. Os residentes dessas áreas são vistos como ameaças em potencial, tornando suas vidas e espaços alvos de suspeita constante. A tática da suspeição tem sido uma ferramenta poderosa para respaldar a política de "guerra às drogas". Sob o pretexto de proteger a parcela da população que "deve viver", o Estado, por meio de suas instâncias policiais, judiciais e penais, permite-se agir de forma desmedida e violenta em regiões estigmatizadas como perigosas, e contra seus habitantes.

Conforme aponta Luciana Boiteux (2006a), o proibicionismo se fundamenta na imposição de um controle penal sobre o consumo e comércio de substâncias consideradas ilícitas, sustentado por um discurso moralizante que invoca a proteção da saúde pública. Nessa perspectiva, o consumo de psicoativos é percebido como um desvio comportamental que conduz à dependência, prejudicando tanto o indivíduo quanto a coletividade. O proibicionismo, assim, é propagado por meio de um "discurso que, ao se apresentar como um 'esforço humanitário' voltado à resolução de variados problemas, mascara preconceitos e sua funcionalidade na consolidação de poderes, sejam eles estatais ou não" (Karam, 2014, p.09). A consequência mais perversa do proibicionismo é a violência. Esta não emerge do consumo per se, mas sim da configuração dos mercados ilegais, das desigualdades socioeconômicas e das escolhas políticas em como lidar com este fenômeno social.

Alguns números da guerra

Michel Foucault (2005, p.305) afirma que "se você quer viver, é preciso que o outro morra", aludindo à ideia de que os dispositivos de segurança, sobretudo em uma sociedade militarizada, estão atrelados à ideia de eliminação do outro. Nesse contexto, o proibicionismo e a "guerra às drogas" surgem como tecnologias de poder, impulsionados pelo racismo de Estado. Esse racismo justifica a suspensão dos

---

retira em termos de fornecimento de serviços sociais, educação e oportunidades econômicas. Estas zonas são, em vez disso, reguladas principalmente através da força policial e da repressão.

direitos de alguns em benefício da proteção da população que "deve viver", estabelecendo um Estado de exceção direcionado àqueles sob constante suspeição, pois, nessa lógica, o inimigo, se preciso, "deve morrer".

Contrapondo-se à lógica de regulação da vida proposta pelo Biopoder, o proibicionismo culmina na "guerra às drogas". A análise de seus principais alvos pode ser elucidada por meio das estatísticas geradas pela própria biopolítica. O "Atlas da Violência 2017", produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), evidencia que, no Brasil, a violência se manifesta de forma mais acentuada sobre os corpos negros. Entre 2005 e 2015, enquanto a taxa de homicídios entre brancos decresceu 12,2%, a taxa entre os negros cresceu 18,2%. O estudo ainda destaca que um indivíduo negro tem 23,5% mais chances de ser vítima de homicídio em relação aos demais cidadãos brasileiros (Cerqueira e Coelho, 2017).

A violência urbana, especialmente homicídios, é comumente referenciada pelo sistema de justiça criminal ao desenvolver políticas de drogas. Contudo, a relação entre drogas e homicídios é multifacetada. Primeiramente, existe o desafio da elucidação de homicídios no Brasil. Conforme o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2014), a taxa de resolução de homicídios no país é de apenas 8%, contrastando com 90% na França e 80% no Reino Unido. Esta baixa taxa, segundo o relatório, decorre das condições inadequadas de trabalho das forças policiais e da falta de coordenação entre os órgãos do sistema de justiça criminal. A subnotificação resultante obscurece a compreensão real das motivações dos assassinatos no Brasil, levantando dúvidas sobre afirmações que vinculam diretamente as drogas ao aumento de homicídios.

Em outro aspecto, Paul Goldstein (1985) sustenta que a conexão entre drogas e violência é complexa e requer análise detalhada. O consumo de certas substâncias pode alterar o comportamento, podendo levar a atitudes agressivas, dependendo do quadro mental e da personalidade do indivíduo. Entretanto, não há evidências conclusivas de que essa seja a regra. A relação mais clara entre drogas e violência, especialmente homicídios, está na natureza sistêmica dos mercados ilícitos, onde a ausência de regras legais faz da violência um meio de regular relações comerciais e resolver conflitos.

Por si mesmas, essas substâncias não detêm a capacidade de gerar violência ou induzir um indivíduo a cometer delitos. Entretanto, as interações humanas que as circundam, sim. Nesse prisma, compreende-se que a origem da violência e da criminalidade não reside nas drogas, mas emerge, sobretudo, das decisões políticas e dos mecanismos estabelecidos para gerenciar o consumo, fabricação e circulação desses compostos. O regime proibicionista, ao invés de mitigar a oferta ou a demanda, tem gerado uma série de desafios adicionais.

Para além dos homicídios intrínsecos à lógica criminal dos mercados ilícitos, é patente que a abordagem punitiva consagrada pela legislação brasileira metamorfoseou as forças de segurança pública em verdadeiros agentes de guerra, articulando grande parte de seu aparato e de seu orçamento no combate à produção e distribuição dessas substâncias. Como resultado, temos outros dados importantes para compreender as consequências da "guerra às drogas" que se adotou no país.

Para começar, entre 2011 e 2018, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019), 458.904 pessoas sofreram mortes violentas intencionais. O anuário também mostra que 33.289 pessoas foram mortas por intervenções policiais no Brasil de 2009 a 2018, tornando o Brasil líder em letalidade policial. Em 2018, 6.220 pessoas foram mortas em ações policiais. Desses, 99,3% eram homens, 81,5% possuíam ensino fundamental, 77,9% tinham entre 15 e 29 anos e 74,5% eram negras. Isso representa uma média de 17 mortes diárias em 2018 no Brasil devido a ações policiais.

O Rio de Janeiro tornou-se o foco da "guerra às drogas" no Brasil, com uma intrincada rede de conflitos que envolve Estado, facções e milícias. Conforme o Instituto de Segurança Pública (ISP), de janeiro a agosto de 2019, o estado registrou 1.249 mortes por intervenção policial, média de 5 mortes diárias (MPRJ, 2019).

Enquanto o Brasil ostenta o título de nação cuja força policial mais executa indivíduos, reflexo de uma lógica beligerante, simultaneamente, lidera a lista global de nação onde mais se registra mortes de policiais. Entre 2013 e 2018, o país presenciou o assassinato de 2.369 agentes de segurança. Em 2018, o total de baixas policiais foi de 343, das quais 97% eram do sexo masculino, 65,5% tinham entre 30 a 49 anos de idade, 51,7% eram de etnia negra e, notavelmente, 75% dessas fatalidades ocorreram fora do horário de serviço. Analisando os dados de 2018, 86 policiais

perderam suas vidas em serviço, um número inferior aos 104 policiais que tiraram suas próprias vidas no referido ano.

A crescente violência também se reflete no aumento da população carcerária, impulsionada pela política antidrogas. Em julho de 2019, o Banco de Monitoramento de Prisões do CNJ contabilizou 812.564 detentos no Brasil (Barbiére, 2019). O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (DEPEN, 2016) detalha que, dos 726.712 detentos em 2016, 30% estavam presos por tráfico. Entre as detentas, esse índice é de 63%. Sobre o perfil, 55% têm entre 18 e 29 anos, 64% são negros e 75% têm, no máximo, ensino fundamental.

Segundo o Instituto Sou da Paz (2014), em São Paulo, 80% dos presos por tráfico possuíam menos de 100g de drogas no momento da detenção. Além disso, 94% não portavam armas e 57% não tinham histórico criminal (Sou da Paz, 2014). Essas pequenas quantidades sugerem que muitos desses detidos podem ser considerados usuário-traficantes, vendendo substâncias principalmente para sustentar aspectos da vida cotidiana e/ou próprio consumo (Policarpo, 2008).

Uma pesquisa da Defensoria Pública do Rio de Janeiro (DPRJ, 2018) sobre sentenças de tráfico na capital e região metropolitana, entre 2014 e 2016, revelou que 91% dos réus eram homens, 77% sem antecedentes, 50% estavam sozinhos na prisão e 57% foram detidos em flagrante. Em 62% dos casos, o policial responsável pela prisão foi a única testemunha.

O aumento do encarceramento resulta em superlotação, condições desumanas e gestão inadequada dos presos. Tais condições, conforme Camila Nunes Dias (2013), propiciam o surgimento e fortalecimento de facções criminosas que se proliferam pelo Brasil.

Pesquisas destacadas (Antillano, Zubillaga, 2014; Minayo e Deslandes, 1998; Fiore, 2012) apontam que políticas punitivas intensificadas conduzem ao crescimento da violência e marginalização. O tráfico de armas, aliado à produção e venda de drogas ilícitas, figura entre os maiores mercados criminosos do mundo. O relatório da UNODC (2015) avalia que esse mercado ilegal gerou cerca de 870 bilhões de dólares globalmente. Sem uma devida regulação, o comércio de drogas se relaciona com degradação social, corrupção, conflitos armados e elevação da criminalidade, dentre outros desafios. Em síntese, a proibição das drogas intensifica

ou até cria novos dilemas sociais.

Há um argumento recorrente que associa o consumo de drogas ao crescimento de crimes patrimoniais no Brasil, justificando a repressão de determinadas substâncias. No entanto, essa visão é parcial e não aborda a complexidade do fenômeno social ligado ao uso de drogas. A verdade é que somente uma pequena parcela dos usuários desenvolve uma relação problemática com substâncias dessa natureza. Ao observar o III Levantamento Nacional Sobre o Uso de Drogas pela População Brasileira (Bastos et al., 2017), percebe-se que a ideia de uma "epidemia" de consumo de drogas é equivocada e sustenta políticas repressivas, reforçando a narrativa da “guerra às drogas". Alguns dados relevantes incluem:

- Álcool: 43,1% dos brasileiros entre 12 e 65 anos consumiram álcool no último ano, mas a menor parcela, apenas 3,5% desse grupo, desenvolveu um uso problemático.
- Maconha: 2,5% da população entre 12 e 65 anos consumiu maconha no último ano. No entanto, uma pequena fração, representando 13,6% desses usuários, apresentou um uso problemático.
- Cocaína: 0,9% dos brasileiros entre 12 e 65 anos usaram cocaína no último ano. Contudo, somente 3,21% desses usuários desenvolveram um uso problemático.
- Crack: Embora 0,3% da população tenha consumido crack no último ano, apenas 1,55% desse grupo apresentaram um uso problemático.

Os achados deste estudo indicam que a maioria dos indivíduos que consumiram substâncias psicoativas no último ano referente à pesquisa não apresentou critérios de dependência ou complicações relacionadas ao uso. Isso não significa que não há outras questões e riscos.

Estes números nos oferecem subsídios para refutar o estigma de que o consumidor de drogas é intrinsecamente perigoso. O viés discriminatório relacionado ao consumo, outrora fortemente vinculado ao usuário de maconha, tem, desde o início deste século no Brasil, se redirecionado aos usuários de crack. Estes, em virtude da marginalização urbana, encontram-se imersos em um espectro de vulnerabilidades. Socialmente, o sujeito que apresenta um consumo problemático de substâncias ilícitas está subjugado a um mercado obscuro. Como já delineado, este

mercado opera sob uma lógica de resolução de desavenças que, sobretudo no comércio varejista de drogas mais estigmatizadas e nas zonas mais empobrecidas urbanas, frequentemente se desenrola através de dinâmicas violentas. Assim, aqueles que não conseguem gerir suas práticas de consumo tornam-se mais susceptíveis tanto a serem vítimas quanto a perpetrar atos violentos e delituosos. Ademais, os usuários, sobretudo aqueles em situação de rua, enfrentam recorrentemente a violência perpetrada pelo Estado. Um estudo conduzido com indivíduos em situação de rua em Goiânia revelou que 65% já foram vítimas de agressões. Notavelmente, os principais algozes, correspondendo a 41,3% dos casos, eram integrantes das forças de segurança pública (Oliveira, Santibanez, 2015).

No domínio da saúde, é imperativo reconhecer que, segundo a legislação brasileira, todo consumidor de substância proibida é rotulado como criminoso. Esta categorização desencoraja a busca por tratamentos adequados e representa um entrave à efetivação de políticas públicas de saúde mais empáticas e centradas no ser humano. Em consequência, as estratégias de cuidado são majoritariamente ancoradas em preceitos abstencionistas, apesar de tendências internacionais indicarem que a abordagem de redução de danos emerge como a prática mais eficiente e atualizada em políticas públicas neste segmento. O viés proibicionista relega os usuários de substâncias ilícitas a um cenário de acentuada vulnerabilidade social, visto que inexiste controle sobre a pureza da substância consumida, expondo-os a composições tóxicas e ao perigo de overdoses. Adicionalmente, a combinação de proibicionismo e criminalização do usuário obstaculiza a oferta de um suporte abrangente – que englobe dimensões sociais, psicológicas e médicas – e, por extensão, de sua plena reintegração ao tecido social.

Este cenário revela a profundidade com que o proibicionismo, moldado e impulsionado pelo racismo de Estado, impacta as camadas mais vulneráveis da sociedade brasileira. Mais do que uma simples política, esta abordagem se manifesta como uma "guerra", que, sob o manto da legalidade, desestrutura comunidades, rompe laços sociais e resulta na perda irreparável de inúmeras vidas. A cada decisão tomada sob essa perspectiva, ampliam-se as fissuras sociais e perpetua-se um ciclo de marginalização e violência, sobretudo contra os corpos negros e/ou periféricos.

Conclusão

Ao analisar a intersecção entre Biopoder, governamentalidade e dispositivos de segurança, percebe-se a influência marcante das ciências médicas na gestão da vida nas sociedades contemporâneas. Michel Foucault evidencia a transição do poder soberano, que decidia sobre a vida e a morte, para o Biopoder, focado em "fazer viver e deixar morrer". Esta transição sinaliza uma forma de governar que prioriza a preservação da vida, individual e coletivamente. A governamentalidade, utilizando dispositivos de segurança, antecipa e gerencia riscos, sobretudo em contextos urbanos em expansão. Estes dispositivos, moldados pelas ciências médicas, visam não só regular, mas também potencializar a qualidade de vida das populações.

A relação da sociedade com as drogas enquanto um fenômeno é uma construção social recente, onde certas substâncias são promovidas e outras reprimidas. Esta dualidade emerge da interação entre conhecimento e poder, com a medicina moderna ampliando seu domínio e tornando-se um instrumento de controle biopolítico. A medicalização, ao se aliar ao Estado, promoveu saúde, estabeleceu padrões de normalidade e categorizou comportamentos.

Através da perspectiva de Howard Becker, compreende-se que o desvio não é inato, mas uma construção social, resultante da imposição de regras por grupos dominantes. Estes "empreendedores morais" influenciam a percepção de substâncias psicoativas, rotulando-as como ameaças à saúde e à ordem pública, levando à criminalização de certas substâncias e comportamentos. A criminalização das drogas, sob a ótica da biopolítica, é uma ferramenta de controle e regulação populacional. Em países como o Brasil, a criminalização adota uma postura beligerante, direcionando ações punitivas às populações mais vulneráveis. Esta abordagem é iluminada pelo conceito de racismo de Estado de Foucault, que sugere que, na lógica biopolítica, certos segmentos são vistos como "inimigos" e, portanto, como aqueles que "devem morrer".

A "guerra às drogas" no Brasil, influenciada por tendências globais e entrelaçada com questões sociais, econômicas e raciais, tem consequências diretas na vida de muitos, especialmente aqueles das periferias urbanas. Foucault destaca a demanda de eliminação do outro em uma sociedade militarizada. O proibicionismo

e a "guerra às drogas", impulsionados pelo racismo de Estado, suspendem direitos de certos grupos em prol da segurança de outros, mesmo que o uso e comércio de substâncias ilícitas permeie todos os estratos socioeconômicos.

A atuação estatal frente ao tráfico de drogas varia conforme o território e o perfil dos envolvidos. Em territórios elitizados, a abordagem é meticulosa e investigativa. Nas periferias, é ostensiva e imediata, com corpos pretos e/ou associados a determinadas estilos como alvos prioritários. Esta dicotomia é uma manifestação do racismo de Estado. A política de drogas, sob o proibicionismo, marginaliza e vitima segmentos já vulnerabilizados, reforçando estigmas e perpetuando desigualdades.

Em face do cenário apresentado, os direitos humanos surgem como protagonistas na busca por alternativas ao tratamento do fenômeno das drogas. Eles funcionam como uma lente crítica, capaz de promover transformações profundas nas esferas sociais, culturais, jurídicas, médicas, educacionais e de segurança.

Ao longo das últimas décadas, uma série de países tem demonstrado uma inclinação para repensar o proibicionismo. Esta mudança de postura é motivada por um crescente corpo de evidências que sinaliza a ineficácia desse modelo, que, ao invés de solucionar, agravou ou deu origem a novos desafios. Muitas nações, ao revisitar sua trajetória histórica e analisar dados acumulados, reconheceram que a proibição, além de ser uma estratégia falha, representa um investimento socioeconomicamente dispendioso. Os custos vão além dos gastos financeiros diretos, abrangendo a violência gerada por essa abordagem e os recursos políticos mobilizados para sua manutenção.

O proibicionismo, além de barrar o desenvolvimento de políticas de cuidado mais humanizadas e alinhadas à realidade do consumo de substâncias, tem sido um obstáculo significativo para a pesquisa científica. Substâncias psicoativas, como a cannabis e os psicodélicos, têm sido objeto de estudos promissores, apontando-as como potencialmente revolucionárias em diversos aspectos da vida e da sociedade. No entanto, a abordagem proibicionista tem dificultado ou até mesmo impedido a plena exploração de seus benefícios e aplicações.

Portanto, é imperativo que se busque um modelo de regulação que esteja fundamentado na garantia de direitos e ancorado em princípios democráticos. Os

direitos humanos, ao colocarem o indivíduo no centro das políticas públicas, oferecem uma perspectiva renovada, capaz de guiar a sociedade para abordagens mais compassivas, eficazes e alinhadas com os valores democráticos. A hora é agora para repensar, reestruturar e reorientar as políticas sobre drogas, garantindo que elas reflitam verdadeiramente os ideais de justiça, cuidado e respeito à dignidade humana.

Referências bibliografia

ALARCON, S. O diagrama das drogas: Cartografia das drogas como dispositivo de poder na sociedade brasileira contemporânea. /Sergio Alarcon./Rio de Janeiro: *Tese de Doutorado em Ciências (Saúde Pública)* – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fundação Oswaldo Cruz, 2008.

ANTILLANO, A; ZUBILLAGA, V. La conexión drogas ilícitas violencia. Una revisión de la literatura y consideraciones a la luz de la experiencia venezolana. *Espacio Abierto*, Vol. 23, n. 1, 2014.

ARANA, X. *Drogas, legislaciones y alternativas*. San Sebastián: Tercera Prensa, 2012.

ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1958.

BARBIÉRE, L. CNJ registra pelo menos 812 mil presos no país; 41,5% não têm condenação, 2019. Disponível em: <CNJ registra pelo menos 812 mil presos no país; 41,5% não têm condenação>, Acesso em: 20 de ago. de 2019.

BASTOS, F. I. P. M. et al. (Org.). *III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017.

BATISTA, N. Política criminal com derramamento de sangue. Revista Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 129-146, out./dez. 1997.

BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BITTENCOURT, L. Do discurso jurídico à ordem médica: os descaminhos do uso de drogas no Brasil. 1986. 121f. *Dissertação* (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BOITEUX, L. *Controle penal sobre as drogas ilícitas: o impacto do proibicionismo no sistema penal e na sociedade*. 2006a. 273 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.

BOITEUX, L. A nova lei antidrogas e o aumento da pena do delito de tráfico de entorpecentes. *Boletim IBCCrim*, São Paulo, ano 14, n. 167, p. 8-9, out. 2006b.

BORGES, G. Sujeitos do 33: um estudo sobre o mercado ilegal das drogas e homicídios na grande Goiânia. 2014. 220 f. *Dissertação* (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BORGES, G. A figuração social das drogas e as relações de poder: ethos, habitus jurídicos e o meio caminho andado da decisão sentencial dos crimes de tráfico de drogas em Goiânia. 2020. 416 f. *Tese* (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CAMPOS, M. S. *Pela metade: as principais implicações da nova lei de drogas no sistema de justiça criminal em São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMPOS, M. S. O Novo Nem Sempre Vem: Lei de Drogas e encarceramento no Brasil. *Boletim de Análise Político - Institucional*, v. 18, p. 31-39, 2018.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária, 2002.

CARNEIRO, H. A fabricação do vício. Anais do XIII Encontro Regional de História-Anpuh-MG, *LPH-Revista de História*, Departamento de História/ICHS/UFOP, Mariana- MG, nº 12, 2002.

CARVALHO, S. de. *A política criminal de drogas no Brasil: estudo criminológico e dogmático da Lei 11.343/06*, 7ª ed. Ver., atual. E ampl. – São Paulo: Saraiva, 2014.
CERQUEIRA, D; COELHO, D. S. C. Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida. *IPEA*, Textos para discussão, 2017.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Relatório final da pesquisa sobre as Sentenças Judiciais por tráfico de drogas na cidade e Região Metropolitana do Rio De Janeiro, 2018.

DEL OLMO, R. América Latina y su Criminologia. México: Siglo Veintiuno, 1984.

DEL OLMO, R. *A face oculta da droga*. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. *Postulados, princípios e diretrizes para a política de alternativas penais*. Brasília: DEPEN, 2016.

DIAS, C. N. *PCC: Hegemonia nas prisões e monopólio da violência*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FIORE, M. A medicalização da questão do uso de drogas no Brasil: reflexões acerca de debates institucionais e jurídicos. In: Renato Pinto Venâncio; Henrique Carneiro. (Org.). *Álcool e Drogas na História do Brasil*. São Paulo: Alameda Editoria/Editora PUCMinas, 2005, v. p. 257-290.

FIORE, M. O lugar do Estado na questão das drogas: o paradigma proibicionista e as alternativas. *Novos estud*. - CEBRAP, São Paulo, n. 92, p. 9-21, Mar. 2012.

FBSP. 13º *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, 2019.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de sabe*r. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, v1, 1999.

FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France* (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: curso no Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b

FOUCAULT, M. Crise da medicina e da antimedicina. In: *Verve*, nº 18, 2010, p. 167-194.

GOLDSTEIN, P. J. The drugs/violence nexus: a tripartite conceptual framework, *Journal of Drug Issues*, Vol. 15, p. 493 a 506, 1985.

HUSAK, D. *Drogas y derechos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

IGIA. *Repensar las drogas*. Barcelona, 1989.

INSTITUTO SOU DA PAZ. *Infográfico da campanha "eu acredito no caminho de volta"*. 2014

IPEA. *Perfil das comunidades terapêuticas brasileiras*. Brasília: Ipea, 2017. (Nota Técnica, n. 21)

IPEA. *Atlas da violência 2019.* Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

KARAM, M. L. "Guerra às drogas" e saúde: os danos provocados pela proibição. In:

Batista, Vera Malaguti; Lopes, Lucília Elias (Org.) *Atendendo na guerra: dilemas médicos e jurídicos sobre o crack*, 2. ed., Rio de Janeiro: Revan, 2014.

LACERDA, J. B. Sur le métis au Brésil. In: *Premier Congrès Universel des Races*: 26-29 juillet 1911. Paris: Devouge, 1911.

MACRAE, E. Antropologia: aspectos socais, culturais e In; *Dependência de drogas*, Seibel, S. D. e Toscano Jr., A., São Paulo, Editora Atheneu, 2010, p. 25-34.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. The complexity of relations between drugs, alcohol, and violence. *Cadernos de saúde pública*, Vol. 14, n. 1, p. 35-42, 1998.

MISSE, M. Malandros, marginais e vagabundos. A acumulação social da violência no Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Sociologia, IUPERJ. Rio de Janeiro, 1999.

MISSE, M. Sobre a construção social do crime no Brasil: Esboços de uma interpretação. 2003, p. 120-146.

MISSE, M. Crime, Sujeito e Sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria 'bandido'. *Revista Lua Nova*, São Paulo, 79: 15-38, 2010.

MPRJ. *Letalidade Policial no Rio de Janeiro em 10 pontos*. Disponível em: <.http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/letalidade_policial_no_rio_de_janeiro_em_10_pontos_1.pdf>. Acessado em 20 de out. de 2019.

NEDER, G. *Criminalidade, Justiça e Constituição do Mercado de Trabalho no Brasil: 1890/1927*. São Paulo. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1986.

POLICARPO, F. *A administração institucional do uso de drogas*. *Comunicação nos anais da ANPOCS*, 2008.

QUINTANAS, A. *Bioética, biopolítica e tanatopolítica*. A obsessão doentia pela saúde perfeita. [20 de outubro de 2014]. Entrevistadoras: Márcia Junges e Patricia Facchin. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/536257-bioetica-uma- etica-para-avida-entrevista-especial-com-anna-quintanas>. Acesso em: 20 jun. 2019.

REVEL, J. *Michael Foucault conceitos essenciais*. (C.P.Filho & N. Milanez, Trad.). São Paulo: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, T. Drogas e Proibição: um empreendedorismo moral. In: Regina Figueiredo; Marisa Feffermann, Rubens Adorno. (Org.). *Drogas & sociedade contemporânea: perspectivas para além do proibicionismo*. 01ed.São Paulo: Instituto de Saúde/Governo do Estado de São Paulo, 2017, v. 01, p. 33-55.

SILVA, C. C. R. A aliança entre justiça e psiquiatria no controle do uso de droga: medicalização e criminalização na berlinda. *Rev. Epos*, Rio de Janeiro , v. 4, n. 1, jun. 2013.

SZASZ, T. *Nuestro derecho a las drogas*. Barcelona: Anagrama, 1993.

TORCATO, C. E. M. Breve história da proibição das drogas no Brasil: uma revisão. Revista Inter-Legere, n. 15, p. 138-162, 2014.

USÓ, J. C. Usos a lo largo de la Historia. Marcos prohibicionistas de ayer y hoy. La salud pública como telón de fondo. In: *Cannabis*: salud, legislación y políticas de intervención.Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati/Dykinson, 2006.

VARGAS, E. V. Fármacos e outros objetos sociotécnicos: notas para uma genealogia das drogas. In: Beatriz Caiuby Labate; Sandra Goulart; Maurício Fiore; Edward MacRae; Henrique Carneiro. (Org.). *Drogas e cultura: novas perspectivas*. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2008, v. 1, p. 41-63.

WACQUANT, L. *A duas faces do gueto*. São Paulo, Boitempo, 2008.

ZAFFARONI, E. R. *O inimigo no Direito Penal*, Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia-Revan, 2006.

18. A finalidade formal dos Direitos Humanos à luz da filosofia do direito de Guy Haarscher

https://doi.org/10.36592/9786554601511-18

Ednan Galvão Santos[1]

Introdução

O tema dos direitos humanos possui vocação interdisciplinar. Conecta-se com diferentes campos do saber, sendo um fator de construção de pontes temáticas. Interessa, v.g., tanto aos estudos filosóficos quanto aos estudos jurídicos, como sugere o título do presente texto.

O objeto abordado consiste na noção de finalidade formal dos direitos humanos no pensamento de Guy Haarscher. O marco teórico adotado reside na obra *Filosofia dos Direitos do Homem*, do referido autor belga.

Em que pese a relevância das reflexões jurídicas para o desenvolvimento e das repercussões normativas e práticas no âmbito dos direitos humanos, deve-se reconhecer a importância do amparo filosófico na fundamentação do tema. É essa a proposta da presente pesquisa.

Pretende-se, com esta pesquisa, delimitar o elemento teleológico formal dos direitos humanos à luz do pensamento de Huy Haarscher. Essa delimitação implicará saber se a finalidade formal é suficiente à fundamentação dos direitos humanos.

Estrutura-se o presente estudo em três partes centrais. As duas primeiras abordam questões pressupostas. A primeira atine à distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais. A segunda se refere à gênese dos direitos humanos. O terceiro tópico, a seu turno, traz o cerne da pesquisa: a perspectiva de Guy Haarscher acerca do elemento teleológico dos direitos humanos.

[1] Universidade do Porto/Universidade de Coimbra – Portugal. https://orcid.org/0000-0002-4425-4358

Direitos humanos e direitos fundamentais

Nem sempre resta clarificada a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais. Amiúde as expressões são aplicadas indiscriminadamente sem que haja, com isto, grandes prejuízos semânticos. A existência de vários campos de interseção entre essas duas categorias garante que, em muitos casos, a sua consideração como sinônimos seja satisfatória, acabando por cumprir utilmente o desiderato comunicativo. Daí a inocorrência de prejuízos na esfera semântica.

Os significados dos significantes em comento são reconhecidamente próximos. Inexistem, certamente, discrepâncias entre direitos humanos e direitos fundamentais quando relativamente aos propósitos atribuídos a estas duas categorias jurídicas. Ambos assumem as mesmas finalidades formais e substanciais – temática central, inclusive, do presente estudo.

Pese embora a possibilidade de uso indiscriminado das expressões em baila, seria equivocado sustentar a inutilidade de distingui-las. Pode-se asseverar, com tranquilidade, o engano da ideia segundo a qual a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais reveste-se de preciosismo ou exagero terminológico.

Nada tem a ver com requinte excessivo a proposta de discernir os direitos humanos dos direitos fundamentais – ainda que, reitere-se, a sua aplicação como sinônimos não ocasione, em contextos específicos, maiores dissabores. A distinção, portanto, é útil.

A utilidade dessa discriminação resulta de seu caráter assumidamente prático. A observância da distinção tem o condão de evitar confusões. Eis, no fundo, o intuito de todo ato eficiente de comunicação.

Antes, porém, de trazer a lume a distinção, é oportuno apresentar os pontos de conexão entre as duas expressões. Advirta-se que a lista ora destacada possui perfil exemplificativo, de maneira que muitas outras aproximações entre direitos humanos e direitos fundamentais podem perfeitamente ser reconhecidas.

Tanto os direitos humanos quanto os direitos fundamentais decorrem da dignidade da pessoa humana. Esses direitos são projeções da própria noção jurídica de dignidade da pessoa humana. O ser humano deve ser salvaguardado como um fim em si mesmo. Nunca pode ser legitimamente coisificado, reificado. A

instrumentalização do ser humano mostra-se incompatível com o respeito atribuído à dignidade da pessoa.

Como é cediço, Immanuel Kant possui o mérito de divulgar a ideia de dignidade humana como consideração do sujeito como um fim em si mesmo. Aí está a base de toda a filosofia moral kantiana.

De igual maneira, aí está a base do modelo de Estado Democrático e Constitucional de Direito presente nos ordenamentos jurídicos ocidentais hodiernos. É o caso da Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê a dignidade da pessoa humana como um de seus princípios fundamentais, precisamente no art. 1º, III: "Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição".

Considera-se dignidade humana a pedra angular do ordenamento jurídico no Estado Democrático e Constitucional de Direito. Isso significa que o reconhecimento desse valor como supremo na ordem jurídica independe de previsão explícita, textual. Sem embargo, o constituinte brasileiro optou por explicitar a positivação da dignidade humana, em conformidade com a tradição analítica [2] do constitucionalismo nacional.

Afirma o filósofo prussiano: "O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade" (KANT, 2018, p. 72). Acresce o autor que "o fundamento deste princípio é: a natureza racional existe como fim em si" (KANT, 2018, p. 73). E conclui: "O imperativo prático será pois o seguinte: age de tal maneira que uses a

[2] Na Teoria da Constituição, consagra-se a distinção entre Constituição sintética e Constituição analítica, sendo esta espécie a Constituição brasileira. O que caracteriza a Constituição analítica é a sua extensão. O tipo analítico possui inúmeros dispositivos, os quais disciplinam grande variedade de matérias. Ao contrário, uma Constituição sintética é enxuta, limitando-se a dispor, em poucos dispositivos, sobre as matérias consideradas essenciais. A Constituição estadunidense pode ser lembrada como exemplo do tipo sintético.

humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio" (KANT, 2018, p. 73).

Tanto os direitos humanos quanto os direitos fundamentais expressam, portanto, aspectos essenciais da vida humana decorrentes da ideia de dignidade da pessoa humana. Não há diferença nesse aspecto.

Outro ponto em comum atine ao fato de que ambos – direitos humanos e direitos fundamentais – são dotados de historicidade. Esses direitos não brotaram de uma vez e nem de uma vez por todas, como bem salienta Norberto Bobbio (2014) em sua obra *L'età dei diritti*.

Os direitos – sejam eles humanos ou fundamentais, e mesmo aqueloutros que não se revestem da essencialidade própria a estas duas categoriais jurídicas – decorrem de lutas e reivindicações históricas. Não são presentes dos deuses e nem estão estampados aprioristicamente na racionalidade humana. Direitos são produtos da ação humana historicamente situada.

Outra característica comum aos direitos humanos e fundamentais se refere à identificação de diferentes "gerações" ou "dimensões". Urge tecer breves comentários sobre esta questão.

Karel Vasak propôs a chamada "concepção geracional" dos direitos. Esta perspectiva ficou conhecida através da conferência realizada no âmbito do Instituto Internacional dos Direitos Humanos, em 1979, na cidade francesa de Estrasburgo.

Vasak pautou-se nos valores da liberdade, igualdade e fraternidade – que marcaram os ideais revolucionários franceses de 1789 – para chegar à conclusão segundo a qual as gerações de direitos seriam três: os direitos de primeira geração (direitos individuais ou direitos de liberdade); os direitos de segunda geração (os direitos sociais ou direitos de igualdade); e os direitos de terceira geração (direitos de fraternidade).

É oportuno registrar que, para grande parcela da doutrina atual, a concepção geracional dos direitos possui entraves. Um dos problemas atribuídos à perspectiva de Karl Vasak reside na ideia, sugerida pela terminologia geracional, de "substituição de cada geração pela posterior" (DIMOULIS; MARTINS, 2010, p. 30).

Neste passo, mesmo que Vasak não tenha defendido a ocorrência histórica da referida substituição, a própria terminologia por ele adotada enseja essa

possibilidade de interpretação. Por conseguinte, grande parte da doutrina tem, hodiernamente, predileção pela terminologia "dimensões" de direitos.

Independentemente da predileção terminológica por uma ou outra acepção, o fato é que tanto os direitos humanos quanto os direitos fundamentais podem ser pensados à luz da noção de "gerações" ou "dimensões". Assim, *v.g.*, enquanto o direito de ir e vir é um direito (humano e fundamental) individual, o direito à educação, por sua vez, é um direito (humano e fundamental) social.

Há, ainda, outras características comuns aos direitos humanos e fundamentais. Sem embargo, dado o caráter meramente exemplificativo desta abordagem, contentar-se-á, por enquanto, com a derradeira referência: a preocupação com a proclamação e a efetividade desses direitos é essencialmente democrática.

Regimes políticos autocráticos, por conseguinte, não possuem compromisso com a garantia desses direitos. Por conseguinte, todo Estado que se pretenda *democrático de direito* deve assumir a efetividade dos direitos humanos e fundamentais como objetivo primordial. É o caso, mais uma vez, da Constituição brasileira. O diploma supremo do ordenamento jurídico pátrio prevê um amplo e aberto catálogo de direitos fundamentais. No art. 5º estão proclamados inúmeros direitos fundamentais individuais. O art. 6º, por sua vez, estampa o rol – *numerus apertus* – de direitos fundamentais sociais.

A preocupação com a amplitude dos direitos fundamentais se comprova, ainda, com a cláusula de abertura positivada no § 2º do art. 5º da Constituição brasileira. *In verbis*: "Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte".

Como se depreende da leitura desse dispositivo, o catálogo de direitos fundamentais da ordem constitucional brasileira é aberto. Ou seja, além dos direitos fundamentais explicitamente previstos no texto constitucional, outros direitos implícitos podem ser reconhecidos – extraídos hermeneuticamente dos princípios inerentes ao Estado Democrático e Constitucional estabelecido pela Constituição –, assim como outros direitos podem ser incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro por via da celebração de tratados internacionais.

Colocados esses aspectos atinentes às características comuns aos direitos humanos e aos direitos fundamentais, cumpre informar a distinção entre eles. É oportuno advertir, neste ponto, que – a nosso sentir – não existem verdades absolutas nessa questão. A atitude epistemológica requer humildade e consciência de sua relatividade. Assim, impõe-se o dever de respeitar o direito de divergir, a todos reconhecido.

O presente estudo adota a tese segundo a qual os direitos humanos e os direitos fundamentais não são idênticos. Entrementes, a distinção entre eles não é substancial ou ontológica, por concernir unicamente ao campo ou âmbito espacial de incidência.

Nesta linha de intelecção, explica Mazzuoli:

> *Direitos humanos* é uma expressão intrinsecamente ligada ao direito internacional público. Assim, quando se fala em 'direitos humanos', o que tecnicamente se está a dizer é que há direitos que são garantidos por normas de índole internacional, isto é, por declarações ou tratados celebrados entre Estados com o propósito específico de proteger os direitos (civis e políticos; econômicos, sociais e culturais etc.) das pessoas sujeitas à sua jurisdição. Tais normas podem advir do sistema global (pertencente à Organização das Nações Unidas, por isso chamado 'onusiano') ou de sistemas regionais de proteção (v.g., os sistemas europeu, interamericano e africano). Atualmente, o tema 'direitos humanos' compõe um dos capítulos mais significativos do direito internacional público, sendo, por isso, objeto próprio de sua regulamentação (MAZZUOLI, 2018, p. 23).

A respeito da abordagem dessas categorias na linguagem comum, o autor registra que a expressão "direitos humanos" é frequentemente aplicada para significar direitos positivados no âmbito interno, nacional, constitucional, estatal. A técnica jurídica, porém, difere do senso comum:

> Na linguagem comum, porém, emprega-se frequentemente a expressão "direitos humanos" para referir-se também à proteção que a ordem jurídica interna (especialmente a Constituição) atribui àqueles que se sujeitam à jurisdição de um determinado Estado. Em termos técnicos, contudo, tal referência não é correta, devendo-se empregar a expressão "direitos humanos" apenas quando se está diante da proteção de índole internacional a tais direitos. De fato, sabe-se que a proteção jurídica dos

> direitos das pessoas pode provir ou vir da ordem interna (estatal) ou da ordem internacional (sociedade internacional). Quando é a primeira que protege os direitos de um cidadão, está-se diante da proteção de um direito fundamental da pessoa; quando é a segunda que protege esse mesmo direito, está-se perante a proteção de um direito humano dela (MAZZUOLI, 2018, p. 24).

O tratamento de direitos humanos e direitos fundamentais como sinônimos, amiúde observado no senso comum, nem sempre ocasiona prejuízos comunicativos. Afinal, existem interseções que aproximam as duas categorias em comento.

Nesse diapasão, *v.g.*, se alguém afirma que "a liberdade de manifestação do pensamento está prevista como direito humano no art. 5º da Constituição Federal", é possível compreender o sentido da frase – razão pela qual não haveria maiores prejuízos comunicativos –, não obstante a imprecisão terminológica. Tratar-se-ia, tecnicamente, de um direito fundamental, haja vista a sede constitucional. Se, diversamente, a assertiva estivesse a abordar a previsão desse direito em tratado internacional, então estaria tecnicamente adequado o seu enquadramento terminológico como direito humano.

Estabelecida a distinção, cumpre passar ao exame da gênese dos direitos humanos. Eis o objeto do tópico seguinte.

O advento dos direitos humanos

Alguns autores situam no mundo antigo a gênese dos direitos humanos[3]. A nosso sentir, esse posicionamento padece de imprecisão. A gênese (*i.e.*, a criação, origem, o nascimento, o advento) dos direitos humanos não remonta à Antiguidade.

É claro que no período antigo já existiam ideias que podem ser compreendidas como "iluminações", noções precursoras. O nascimento dos direitos humanos, porém, é bem posterior à Antiguidade. Conforme preleciona Guy Haarscher, "os

[3] Afirma William Couto Gonçalves: "É inquestionável , pelo que se vê desde Homero, Hesíodo, Drácon, Sólon, Licurgo, Tales de Mileto, Anaximandro de Mileto, Anaxímenes de Mileto, Heráclito de Éfeso, Pitágoras de Samos, Protágoras de Abdera, Górgias de Leontine, Hípias de Elis, Antifón, Trasímaco, Calicles, Sócrates, Platão e Aristóteles, a valiosa contribuição que prestaram à construção da noção de Direitos Humanos, sobretudo para os povos que, quanto ao direito, seguiram as pegadas da cultura greco-romana" (GONÇALVES, 2007, p. 103).

direitos do homem emergiram, no século XVIII, durante a luta travada pelas Luzes contra o absolutismo ou arbítrio do poder" (HAARSCHER, 1997, p. 29).

De acordo com J. J. Gomes Canotilho, "quando se põe a pergunta da existência da ideia de direitos do homem na antiguidade, a resposta é negativa. Basta recordar que Platão e Aristóteles consideravam o estatuto da escravidão como algo de natural" (CANOTILHO, 2003, p. 380).

No mesmo sentido, preconiza Mário Reis Marques[4] que, na Antiguidade, não estava presente a

> consciência de que a pessoa é, por si só, portadora de valores e fins que se traduzem em específicos direitos (...). É no horizonte inultrapassável da *polis*, situada, como se de um organismo se tratasse, entre o indivíduo e o universal, que o homem grego se realiza, sem que haja lugar para o germinar da liberdade que há-de ser invocada nas futuras *Declarações*".

Do mesmo modo, não podemos situar o advento dos direitos do homem na era medieval. É o que afirma Mário Reis Marques: "na Idade Média, não se geraram, igualmente, as condições necessárias para o irromper dos direitos do homem", pois "todo este período tem a marca de um pensamento teocêntrico", razão pela qual "o homem não é pensado como ser autónomo (*individu raisonable*)". Destarte, "o homem medieval é um homem social e religioso, inserido numa síntese dinâmica (ordem) de carácter divino" (REIS MARQUES, 2012, p. 206-207).

Destarte, como nos ensina o autor, "é na Idade Moderna que os direitos humanos devem ser situados". Destacam-se as *Declarações* "com a proclamação aos direitos do homem":

> Importa referenciar as Declarações americanas de 1776, ano em que foi proclamada a independência. Na *Declaração de direitos do bom povo de Virgínia* pode ler-se que «Todos os homens são por natureza igualmente livres e independentes e têm certos direitos inatos (...)». A *Declaração de Independência dos Estados Unidos* considera evidente que «(...) todos os homens são criados iguais; que são dotados pelo seu Criador

[4] Suas valiosas lições nas aulas de Filosofia dos Direitos Humanos (Universidade de Coimbra) influenciaram fortemente o posicionamento adotado no presente estudo.

> de certos direitos inalienáveis; que entre estes estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade (...). Se nos documentos ingleses se reconhecem direitos históricos já preexistentes, nas Declarações afirmam-se direitos inatos de validade universal (REIS MARQUES, 2012, p. 208-209).

A compreensão da historicidade dos direitos humanos liga-se visceralmente ao tema a ser abordado no tópico subsequente: a finalidade formal desses direitos. Afinal, antes da proclamação dos direitos humanos, as mínimas garantias formais eram negadas aos indivíduos.

A finalidade formal dos direitos humanos

Guy Haarscher é professor de Filosofia do Direito e Filosofia Política da *Université Libre de Bruxelles*. A obra *Filosofia dos Direitos do Homem* constitui o marco teórico deste tópico, o qual responderá a pergunta-problema desta pesquisa: qual é a finalidade formal dos direitos humanos?

A luta contra o arbítrio é, na visão do autor, a finalidade formal dos direitos humanos. Insta definir o que significa poder arbitrário para que se tenha a exata noção sobre o alcance dessa finalidade formal. Em seguida, indagar-se-á se a observância da finalidade formal revela-se suficiente à fundamentação dos direitos humanos.

De acordo com Guy Haarscher o poder arbitrário pode ser assim definido:

> É um poder cujas decisões não são em caso algum previsíveis, dado que elas dependem sempre do livre arbítrio do Príncipe, o qual toma as suas decisões em função das oportunidades políticas, quando não das simples mudanças de humor. Portanto, o que do ponto de vista do governado caracteriza o arbítrio é a insegurança permanente. Daí a reivindicação principal da segurança jurídica (HAARSCHER, 1997, p. 29).

A finalidade formal dos direitos humanos, nessa linha, estaria ligada à garantia da segurança jurídica, a qual passa não apenas pela positivação do princípio da legalidade (é permitido tudo aquilo que não esteja expressamente proibido pela lei), mas também pelas garantias da anterioridade (a lei aplicável ao caso concreto é

aquela anterior ao ato praticado) e da irretroatividade (a lei não retroagirá para disciplinar fato a ela anterior).

Guy Haarscher (1997) também enfatiza a independência e a imparcialidade do juiz como primados fundamentais para a garantia da segurança jurídica. Não basta, contudo que o juiz seja independente e imparcial; deve respeitar os referidos princípios da legalidade, anterioridade e irretroatividade.

O princípio da não retroatividade das leis está relacionado ao âmago da Filosofia do Direito, constituir-se como "garantia absolutamente essencial que se situa no cerne da problemática dos direitos do homem, articulando-a com o tema filosófico da temporalidade" (HAARSCHER, 1997, p. 30). O autor explica com maestria o problema filosófico do tempo que está intimamente relacionado ao direito humano à segurança jurídica:

> O passado amarra o poder: este não pode, no presente, confrontado com exigências não previstas, modificá-lo, reconstruí-lo à sua vontade. Há uma espécie de substância do passado, que pesa sobre as decisões futuras, um *rochedo do passado*, para retomar a expressão do Zaratustra de Nietzsche. A irreversibilidade do tempo surge assim como a condição primeira – certamente que mínima – da liberdade política, da limitação do poder, da luta contra o arbítrio. De facto, se não é possível apagar o passado, o justiçável poderá sempre invocar, perante um juiz garante da substancialidade do passado (neste sentido, o conservadorismo do direito é uma boa coisa), as regras do jogo prévias que era suposto ele não ignorar. O juiz será uma espécie de freio à tendência natural do *cada vez mais poder*, aplicará a lei e nada mais que a lei, sejam quais forem as exigências do presente (HAARSCHER, 1997, p. 32-33).

A segurança jurídica é, portanto, um direito humano do indivíduo cujo respeito se impõe ao Estado. A lei deve ser escrita, pública, anterior ao fato e não pode retroagir. Aí reside a "base de um compromisso do poder":

> É este, portanto, o compromisso do poder: eu faço o que eu quero, escolho as regras a que a meu bel-prazer dou preferência, mas uma vez escolhidas essas regras, fico atado. Deste modo, todo o governado passa a ter o direito de reclamar para si a aplicação dessas regras previamente fixadas: não se mudam as regras durante o jogo (HAARSCHER, 1997, p. 31-32).

A referência à escolha das regras "a bel-prazer" do Estado indica que a garantia em tela logra natureza estritamente formal, sem conotações substanciais ou materiais: "assim, o princípio fundamental de qualquer Estado de direito é, sem dúvida, puramente formal: pacta sunt servanda, os compromissos ligam os que se comprometem" (HAARSCHER, 1997, p. 32).

Justamente por seu feitio exclusivamente formal, a garantia da segurança jurídica, nos termos expostos por Guy Haarscher – "este primado do passado, dos pacta sunt servanda" – "surge como não suficiente para fundamentar uma filosofia dos direitos do homem", pois "regimes situados claramente nos antípodas do humanismo das liberdades fundamentais poderiam respeitá-lo" (HAARSCHER, 1997, p. 33-34).

O autor exemplifica com clareza:

> É evidente que um tal compromisso é puramente formal, no sentido rigoroso do termo: o facto de haver regras prévias não implica mais nenhum constrangimento, nenhuma restrição que afecte a liberdade do poder quanto ao conteúdo das referidas normas. Assim, poderia acontecer que estas últimas contivessem disposições discriminatórias face a um grupo social, ou até elementos de racismo. No fundo, a este nível de análise – que se torna essencial isolar para clareza da exposição, precisamente porque ele nunca aparece como tal na realidade –, o poder ainda pode tudo (pode decretar qualquer conteúdo, definir o valor que quiser); mas o único constrangimento (mínimo e ao mesmo tempo imenso) que pesa sobre ele acaba por ser este: uma vez que tornou públicas as regras do jogo, é em nome destas últimas (mais uma vez: sejam elas quais forem) que ele deve apreciar, julgar os jogadores (HAARSCHER, 1997, p. 31).

Guy Haarscher insiste, com razão, na insuficiência do elemento teleológico formal para fundamentar os direitos humanos. Outros exemplos reconhecidamente claros e didáticos merecem registro:

> Tudo isto, insistimos mais uma vez, só diz respeito ao elemento formal, mas implica consequências fundamentais. É certo que este elemento não é suficiente: sublinhou-se mais atrás o facto de as regras do jogo previamente fixadas poderem ter um conteúdo inaceitável do ponto de vista da concepção mais elementar dos direitos do homem: por outras palavras, um regime de *apartheid*, em princípio apoiado nas suas regras racistas

> de partida, respeitaria o elemento da não retroactividade e de respeito pelos compromissos do passado que sublinhámos: se só me comprometer a ser coerente com o meu racismo, não me será difícil, depois respeitar as regras do jogo talhadas à medida dos meus preconceitos e dos interesses do grupo que represento (também é necessário que, se a força das coisas impuser uma evolução, a minha ala de extrema-direita não me recorde os compromissos de racismo puro e duro outrora assumidos, o que é válido para os princípios de *apartheid* ou, *mutatis mutandis*, para as promessas feitas, em Israel, aos colonos de Yamit antes da sua evacuação relacionada com a paz israelo-egípcia, ou ainda, há vinte e cinco anos, para aquilo com que se acenou aos *Pieds-Noirs* da Argélia) (HAARSCHER, 1997, p. 33).

Portanto, a finalidade formal dos direitos humanos – *i.e.*, a luta contra o arbítrio por via de uma acepção estritamente formal, não substancial, da segurança jurídica – é insuficiente à fundamentação dos direitos humanos. É preciso, por conseguinte, a sinergia das finalidades substanciais[5].

Em que pese a insuficiência do elemento formal, este é necessário, como aduz Guy Haarscher:

> Se esta condição não é minimamente suficiente, ela mostra-se, no entanto, absolutamente necessária. Falando claramente: com o primado do passado, ainda não podemos excluir regimes que não respeitem manifestamente os direitos do homem; mas sem ele, o totalitarismo é inevitável. Se este princípio do primado dos compromissos assumidos no passado não reinar, o indivíduo perderá toda a segurança jurídica: o poder poderá mudar das regras do jogo social como melhor lhe convier, e nada garantirá que o que o governo fez, na base de regras prévias conhecidas, não se tornará, a partir de normas ulteriores adoptadas segundo o cálculo das oportunidades do momento, ilícito, condenável e condenado (HAARSCHER, 1997, p. 34).

Conclui-se, assim, que o elemento teleológico formal é uma *conditio sine qua non* para a garantia do indivíduo no Estado de Direito. Destarte, a segurança jurídica é um direito humano individual e, por consectário, a sua observância atribui um dever fundamental ao Estado.

---

[5] A análise das finalidades substanciais ou materiais também é realizada por Guy Haarscher, mas escapa ao objeto do presente texto.

Considerações finais

A abordagem do elemento finalístico dos direitos, levada a efeito no presente estudo, possui incidência tanto em matéria de direitos humanos quanto em sede de direitos fundamentais. O escopo de resguardar o indivíduo contra os arbítrios do poder informa tanto uns quanto outros. Trata-se, assim, de uma das interseções existentes entre essas duas categorias, não obstante a distinção concernente ao âmbito de incidência (internacional ou nacional, respectivamente).

O pensamento de Guy Haarscher é elucidativo quanto ao alcance do estabelecimento da finalidade formal dos direitos humanos: não é suficiente à fundamentação desses direitos. Sem embargo, trata-se de uma *conditio sine qua non* para a caracterização do Estado de Direito. Portanto, o respeito à finalidade formal dos direitos humanos impõe-se como necessário, sendo um direito essencial do indivíduo e um correlato dever – igualmente essencial – do poder estatal.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **L'età dei diritti**. Turim: Giulio Einaudi Editore, 2014.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7 ed. Coimbra: Almedina, 2003.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 2 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

GONÇALVES, William Couto. **Gênese dos Direitos Humanos na Antiga Filosofia Grega**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

HAARSCHER, Guy. **A Filosofia dos Direitos do Homem**. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2018.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 5 ed. São Paulo: Método, 2018.

REIS MARQUES, Mário. **Introdução ao Direito**. Vol. 1. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2012.

19. Direitos humanos e educação: um diálogo contra a barbárie

https://doi.org/10.36592/9786554601511-19

Rinaldo Correr[1]

Cláudio Rodrigues Alves[2]

Debora Cristina Fonseca[3]

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. (Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos)

Introdução

Um olhar sobre o cotidiano, seja desatento ou com objetivos diversos, querendo ou não, tem a sua objetividade. Talvez, seja necessário um olhar panorâmico de um *flânerie*, que, "tropeçando em palavras e nas calçadas, topando imagens desde há muito sonhadas" como encontramos nos versos de as Flores do Mal, de Baudelaire (citado por Benjamin, 1994), em qualquer cidade no mundo atual, nas sombras da sua multidão, pode revelar, em fotografias e imagens, o sonho de uma vida digna e a necessidade de um mundo melhor. Não estamos fazendo alusão a Paris ou a Londres do século XVIII, mas ao cotidiano que revela nossa atualidade.

Muitas violências estruturais foram naturalizadas ao longo dos séculos. Dessa maneira, combater tais engenharias se faz imprescindível e fundamental. Para tanto, é preciso flanar sobre uma paisagem maior, em uma passagem rápida, mas essencial sobre os Direitos Humanos na História, sua importância e trajetória.

[1] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP/Rio Claro-SP https://orcid.org/0000-0002-8314-1647
[2] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Araraquara.
[3] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP/Rio Claro-SP https://orcid.org/0000-0001-8427-5973,

Contudo, é preciso, antes, explicitar a necessidade do esforço reflexivo, para que se possa compor o entendimento dessa complexa realidade. Bosi (1992) aponta que

> Nem sempre estamos dispostos à aventura da percepção: somos insensíveis e desatentos às coisas que povoam nosso mundo e, por isso, sofremos de uma perda, de um empobrecimento que nos faz capitular e enxergar através de mediações impostas. Quando a socialização é uma adoção acrítica de normas e valores, ela produz o medo do conhecimento. Quando delegamos para a autoridade... o ato de pensar, essa delegação faz odiar os que pensam por si. O mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real. A opinião afasta a estranheza entre o sujeito e a realidade. A pessoa já não se espanta com nada, vive no opaco das certezas (p. 116)

Ao percorrer as ruas da cidade de São Paulo, no território denominado de "Cracolândia" nota-se, essas primeiras camadas do real, como uma fratura exposta. Ao deter-se nessas entranhas, da cidade mais importante da América do Sul, é possível descrever o que foi conceituado de "fluxo". No estudo realizado por Camargo *et al* (2022), 'fluxo' (...) seria o espaço menor, uma 'parte' da Cracolândia, o local onde tudo acontece, não apenas como um recorte territorial, mas o que se constitui como um local de relações:

> O fluxo não respira apenas fumaça e miséria, respira também música e vida. Não é apenas um local no qual as piores pessoas do mundo se encontram, como a mídia vende e a sociedade alienada compra, mas é um local em que um emaranhado de nós se misturam. Onde a dualidade de sentimentos e sensações se entrelaçam. Tristeza e alegria, amor e ódio, o bem e o mal, a miséria e riqueza. É complexo, é difícil conceituar, contextualizar tudo que se passa nesse cenário. (...) Aqui é o fluxo, onde tudo acontece e onde tudo pode acontecer. É aqui que mães desesperadas procuraram seus filhos desaparecidos, é aqui que pessoas cansadas da vida que levavam se jogam para outras formas de experimentar o mundo, é aqui que a polícia joga todo o seu ódio, é aqui que os maiores fracassos em relação a políticas públicas acontecem. É aqui que quem deveria ser ouvido, pouco é (Camargo et al, 2022, p. 4).

Nesse cenário, de desterro e caos, no território sitiado, faz-se latente a redescoberta das lutas que impulsionaram, ao longo da história, a defesa e as garantias das pessoas, grupos e países inteiros. Esse olhar para a história nos

remete para outras épocas. E, na proposta de ressignificar os Direitos Humanos, como vetor de "sentido para a estruturação de um patamar civilizatório adequado" (FERRARESI, 2021), a partir das cidades e dos assentamentos humanos 'inclusivos', seguros, resilientes e sustentáveis ao mundo, deitamos nossa crítica para a globalização, que domina as narrativas, fazendo imperar uma ideologia imposta pelo capitalismo, pela qual as relações predatórias entre a humanidade e a realidade, produz efeitos colaterais. Nesse determinismo, o movimento para incluir os excluídos seria uma ação reparadora e paliativa.

Nesse processo, a incursão impele a um retorno reflexivo, para que se possa adentrar, pelas brechas deixadas e "olhar com os próprios olhos" (SANTOS, 2001). O Brasil, localizado ao Sul do Planeta, foi engendrado a partir de uma história de encontros e, de outros tantos desencontros, pela qual, civilizações, visões de mundo e povos diferentes compõem uma identidade nacional diversa, plural e multifacetada. Nesse universo, dito mestiço, apresenta-se, no palco-mundo atual, com seu presente de injustiças e desigualdades, assombrado por um passado, que é constantemente ocultado e distorcido. Shwarcz (1993) desvela algumas dessas sombras:

> Observado com cuidado pelos viajantes estrangeiros, analisado com ceticismo por cientistas americanos e europeus interessados na questão racial, temido por boa parte das elites pensantes locais, o cruzamento das raças era entendido, com efeito, como uma questão central na compreensão dessa nação. (p. 14).

Os Direitos Humanos, como um edifício teórico, constituído a partir de lutas sociais, enfrenta, mais do que nunca, um desafio: de manter-se com um olhar em todas as necessidades humanas, sejam elas regionais ou globais, e constar, na agenda mundial, como um princípio que só se consolida pelo diálogo com a realidade concreta, histórica e social. Nesse processo dialético, de perpetua construção e ressignificação, a reflexão, neste capítulo, passa pela tese de que, os Direitos Humanos, precisam ser convertidos em pontos de orientação para os caminhos e decisões, emergentes e urgentes da humanidade.

Assim, a 'Educação Em Direitos Humanos', se apresenta aqui, como uma plataforma de discussão sobre o futuro e os possíveis avanços contra a barbárie. No

centro da análise que deve ser feita, é forçoso elucidar a consciência de que o povo brasileiro, resulta de um brutal processo de colonização. A trajetória histórica está inscrita num percurso de completa ausência de projetos, violenta supressão de liberdades e completa imposição da submissão com a finalidade da exploração servil e predatória dos recursos e dos indivíduos brasileiros. Assim, quando um esboço de nação passa a figurar como uma possibilidade, o que seria a nação brasileira, se constitui um país, erigido em um construto estruturalmente racista, machista, patriarcal, eurocêntrico e cisheteronormativo.

Nesta trajetória, que se estende até os dias atuais, a ideia de nação está calcada em uma lógica excludente e de extrema desigualdade social. O filósofo africano Achille Mbembe (2018), originário da chamada periferia do capitalismo, da República de Camarões, publicou um ensaio que se tornaria célebre. Por esta tese, descreve como, nas sociedades capitalistas, por meio de instituições, incluindo as instâncias governamentais de Estado, promovem políticas que restringem o acesso de certas populações às condições mínimas de sobrevivência. Neste olhar aprofundado, ultrapassando "as primeiras camadas do real" (BOSI, 1994) os dispositivos institucionais estabelecem espaços territoriais em que a vida é precarizada em todas as dimensões, fazendo da morte um resultado-solução, que é, nas ideias desse autor, deliberada e autorizada. Ao fazer isso, as estratégias da gestão política definem quais indivíduos devem viver, e quais devem morrer. Nessa política da morte, o delineamento passa pela decisão de como deve ser o processo de aniquilamento populacional (FRANCO, 2021).

Desta maneira, por essa perspectiva, dos Direitos Humanos à Educação, é possível incursionar em terrenos de disputas, pelos quais, os direitos negados historicamente, converte os processos políticos que, de maneira contraditória às aparências das quais são revestidos, se voltam contra a maioria do povo. As desigualdades e injustiças, de um lado, se avolumam em uma peleja silenciosa, latente, recalcada. Por outra via, uma minoria favorecida, ainda hoje, se nutre das misérias e explorações, além de exigir garantias de mais privilégios.

No Brasil, à revelia das inúmeras tentativas de silenciamento, os movimentos de luta sociais sobrevivem, se organizam e se reestruturam, cada vez mais, apoiando-se em pautas políticas e sociais. No centro dos contrastes, imperam

outras formas de dominação ideológica, marcadamente delimitada pelos novos processos de comunicação de massa, em especial pelas "Big Techs" (MARRA, 2023). No centro do jogo contraditório, outras formas de organização estão sendo definidas, utilizando os mesmos recursos, para reavivar a busca incessante de promoção e garantia das leis, currículos e projetos que sejam o reflexo das necessidades concretas na vida das pessoas.

Na atualidade, constata-se uma contemporaneidade que ainda oscila entre despertares e retrocessos. No tecido social, os impactos da desigualdade, formada a partir de uma organização perversa da sociedade, está escancarado um jogo de sombras em que se produzem genocídios, epistemicídios e linguicídios, sob a égide das engenharias coloniais etnocêntricas em sua estrutura. Nascimento (2019), ressalta que essa ideologia se configura como uma sistematização bem localizada, do Estado brasileiro, em um projeto de país que alimentou o racismo, o preconceito, a misoginia, a homofobia e todo tipo de aversão ao diferente. Nesse processo, o resultado é a dês-subjetivação, o apagamento de todo indivíduo que não está circunscrito pelo "Leito de Procrustro"[4] moderno, determinando paralisia e exclusão de grande parte da população brasileira.

No entanto, é importante demarcar que, todo esse processo ocorreu com a resistência daqueles que foram oprimidos. No entanto, em suas lutas, a força coletiva para continuar numa busca pelos Direitos Humanos, foram sendo sedimentadas, como elo entre a consciência dos direitos de existência digna e as conquistas pela emancipação política, que implica uma transformação da organização coletiva humana.

Desta forma, este texto busca uma aproximação entre a Educação e Direitos Humanos em um horizonte de luta contra a barbárie. Nossa tentativa é utilizar, para tanto, instrumentos epistemológicos, atravessados por conceituações críticas,

---

[4] Procusto era um bandido que vivia na serra de Elêusis. Em sua casa, ele tinha uma cama de ferro, que tinha seu exato tamanho, para a qual convidava todos os viajantes a se deitarem. Se os hóspedes fossem demasiados altos, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama, e os que tinham pequena estatura eram esticados até atingirem o comprimento suficiente. Uma vítima nunca se ajustava exatamente ao tamanho da cama, porque Procusto, secretamente, tinha duas camas de tamanhos diferentes. GRIMAL, Pierre. Dicionário da Mitologia Grega e Romana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
.

filosóficas e sociais. Nesta perspectiva, os conceitos oriundos das discussões que surgem na esfera do debate atual, servirão para contrapor e superar os modelos da modernidade/colonial, ampliando e contribuindo com outras lógicas de existência e preexistência.

Para o centro da reflexão e debate, estarão os conceitos de decolonialidade, descolonização, interseccionalidade, afrocentrismo e exclusão/inclusão, dentre outros, pensados como instrumentos de luta, que se articulam em regimes de reflexão epistemológica interligados na luta antissexista, antirracista, antilgbtfóbica e anticapacitista, relacionando e alinhando experiencias corpo-geopolíticas entre gênero, raça e classe.

Direitos Humanos como perspectiva e horizonte

Para se pensar a Educação em Direitos Humanos é necessário percorrer um longo caminho, que perpassa um percurso direcionado pela liberdade para agir de forma ética no mundo. Nesse processo, a emancipação do indivíduo, somente se dará na esfera da coletividade, por meio das construções intersubjetivas. Assim, os direitos não são dados de forma absoluta, mas são constituídos a partir das interações sociais. A natureza humana é o produto das relações entre homem e as necessidades que se impõe no imediato da sobrevivência. Nesse processo histórico e material, a sociedade humana se estrutura e garante ao indivíduo, um desenvolvimento que transpõe os limites biológicos e aponta para uma perpetua superação dos limites. Nesta dialética, entre o indivíduo concreto e a história social humana, seria possível engendrar um enfrentamento necessário contra a barbárie, em defesa e garantia dos direitos, que devem ser perpetuamente pensados e ressignificados pela realidade em constante transformação.

Nessa perspectiva, apreender a própria condição, a partir dos modos de produção de existência, como contraditórios, é fundamental para a consciência da autonomia e emancipação, rumo a transformação da sociedade. Assim, pensar sobre a dignidade humana, atrelada a essa construção do gênero humano, é essencial para proteger os indivíduos e grupos sociais das constantes ameaças ocorridas ao longo da história.

Atualmente, em um mundo acossado pelas tecnologias e pelas convergências vertiginosas do momento, aceleram-se também novos discursos que oscilam entre a ilusão, a barbárie e a esperança. Em outras tantas ocasiões, revela-se o paradoxo entre o uso constante e a desconfiança, cada vez maior, nas técnicas, nas leis e nos sistemas de governos. Diante da velocidade das atuais transformações, não está sendo possível vislumbrar, com segurança, quais são os interesses que mobilizam os projetos de sociedade, ou a sua total negligência.

A linha de questionamento que surge passa pela ideia de que o germe da barbárie estaria entranhado no próprio processo civilizatório. Portanto, se tal civilização se corrompe e desmorona, torna-se fundamental dialogar com outras cosmovisões, outras possibilidades. É imperioso o diálogo, entre pessoas, grupos, lugares, etnias e religiões. Dessa maneira, é preciso buscar os caminhos que conduzam a encontros em que seja possível, cada vez mais, convergências. Nesta perceptiva, Baumam (2017) lembra o discurso do Papa Francisco ao receber o Prêmio Carlos Magnum em 2016, ressaltando a importância do diálogo,

> A intenção por trás da mensagem do Papa Francisco é levar o destino da coabitação pacifica, da solidariedade, e das colaborações entre seres humanos do reino vago e obscuro da alta política, "conforme o vemos na TV" para as ruas, oficinas, escritórios, escolas e demais espaços públicos onde nós as bases *hoi polloi*, nos encontramos e conversamos; tirar a questão, as esperanças da integração da humanidade das mãos dos comandantes de tropas em choque de civilizações (...) (p. 154).

Para tanto, Baumam (2017) insiste que na busca das condições, nas quais, pode se perceber os outros como parceiros válidos, com a possibilidade de diálogo. Diásporas, refúgios, xenofobia, conflitos sociais, guerras, desiquilíbrios ambientais, fome, miséria, preconceitos e exclusões são os desafios que se colocam como pontos de partida para os Direitos Humanos nesses tempos.

A partir desse olhar analítico, na atualidade histórica, o que se busca é uma maior cognoscibilidade planetária que, paradoxalmente, gera ainda mais crises. Mesmo assim, como aponta Santos (2008), não existe outra escolha a não ser conviver, simultaneamente, nos lugares em que se travam as diversas batalhas. Da

mesma forma, alerta Baumam (2016), é preciso olhar para o futuro à frente, entre a incerteza e a esperança.

Ao considerar os retrocessos e avanços, Bobbio sinaliza que, apesar dos temores, existe também um olhar confiante no futuro

> Todavia, jamais se propagou tão rapidamente quanto hoje em dia no mundo, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial — que foi, essa sim, uma catástrofe — a ideia, que eu não sei dizer se é ambiciosa ou sublime ou apenas consoladora ou ingenuamente confiante, dos direitos do homem, que, por si só, nos convida a apagar a imagem da madeira torta ou do animal errado, e a representar esse ser contraditório e ambíguo que é o homem não mais apenas do ponto de vista da sua miséria, mas também do ponto de vista da sua grandeza em potencial. (BOBBIO, 2004, p.93)

Contudo, surgem questões que atualizam esse tema: como lidar com o mal-estar e o sofrimento e suas relações com os Direitos Humanos e o que se conhece como "civilização"? Ao longo do século XX, os marcos civilizatórios, foram abalados por um período de grande terror. O historiador Eric Hobsbawn (1995) nomeou estes últimos cem anos de "a era dos extremos", em que as circunstâncias históricas e sociais levaram a humanidade por entre catástrofes, incertezas e crises. Freud, por sua vez, ainda na década de 1920, apontou estes desalentos trazidos por tais perturbações, como o mal-estar na civilização,

> Ao meu ver, a questão decisiva para espécie humana é saber se, e em que medida, a sua evolução cultural poderá controlar as perturbações a vida comum pelos instintos humanos de agressão e autodestruição. Precisamente quanto a isso a nossa época de hoje merecerá talvez um interesse especial. Atualmente os seres humanos um tal controle das forças da natureza, que não é difícil recorrerem a elas para exterminarem até o último homem. (FREUD, 2010, p.121e 122)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos surge em 1948 como uma resposta urgente as sombras e ao desamparado existencial que pairou sobre a humanidade após os desastrosos conflitos e desdobramentos das Guerras mundiais que marcaram a primeira metade do século XX, período interpretado e descrito por

Freud, Hobsbawn e os outros pensadores, em um contexto bastante dramático da história.

Notadamente, as pessoas, seja de países pobres ou países ricos, ainda enfrentam em menor e maior grau, violências institucionais, racismo, preconceitos, xenofobia, homofobias e tantas outras formas de cerceamento. Neste contexto, os Direitos Humanos sempre foram acionados para proteger as pessoas e fazer valer seus direitos, que muitas vezes estavam sendo solapados no interior do próprio Estado, em violação aos direitos de seus próprios cidadãos.

Uma das novidades da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi, justamente, seu caráter universalizante, que inspirou outros tantos documentos internacionais, na busca efetiva pela dignidade da pessoa humana, em seus mais variados aspectos. Os reflexos do documento ecoaram em muitas regiões do mundo, amparando legislações, causas humanitárias, garantias políticas e institucionais de pessoas e governos.

Contudo, considerando a divisão geopolítica norte-sul que tenta compreender o mundo a partir de uma divisão política e socioeconômica, percebe-se que após 1948, os países do norte, mais ricos e estáveis, passaram por um processo de grande desenvolvimento e maior estabilidade política. Por outro lado, os países do Sul, oriundos de séculos de colonização e exploração, aprofundaram períodos intensos de conflitos, crises econômicas e instabilidades políticas que provocaram sérios agravos aos Direitos Humanos.

Em relação à América, especialmente nos territórios latino-americanos, na segunda metade do século XX, a história descreve um período marcado por intensos conflitos internos, ditaduras militares, genocídios étnicos, perseguições políticas e ataques constantes ao Estado Democráticos de Direito, com gravíssimos desrespeitos e muitas vezes a inobservância dos Direitos Humanos.

De acordo com Reis (2011) é importante lembrar do papel da América Latina na elaboração do texto que em 1948 seria conhecido como Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois, os países da região contribuíram de maneira profícua para a construção do documento, a revolução haitiana em 1791 e a revolução mexicana em 1917, por exemplo, produziram documentos que, anos depois, foram incorporados

na redação da Declaração Universal dos Direitos Homem (Declaração dos direitos do homem e do cidadão, 2015).

No Brasil a trajetória em defesa dos Direitos humanos ocorreu em volta de muitos percalços, em que a sociedades passou por muitos momentos turbulentos, enfrentamentos de ditaduras, cerceamentos dos direitos e exclusão da maior parte da sociedade.

Após um longo período de 21 anos de ditadura militar do Brasil (1964 a 1985) e de toda uma sequência histórica documentada de perseguições, exílios e de torturas, apesar de todos registros e evidências das violências institucionalizadas, o Brasil até hoje não conseguiu passar a limpo este período, sem punir os culpados e sem reparação das vítimas, realidade que ainda causa sombras, ameaças e instabilidades políticas e sociais.

> Conforme apuração que consta no "Dossiê" publicado pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, as violências atingiram cifras muito elevadas no Brasil: mais de 50 mil presos nos primeiros meses depois do golpe, 475 mortos e desaparecidos políticos, 10.034 pessoas submetidas a inquérito e 7.376 indiciadas por crimes políticos, 130 banidos, 4.862 cassados, 6.952 militares atingidos, 1.188 camponeses assassinados, 4 condenados à pena de morte e milhares de exilados.(ALESP,2023)

Ao se analisar a maior parte da população brasileira, é possível identificar como se configura o problema e como se instala com maior intensidade. Alguns fatos históricos estão nesta análise. Alguns fatos que, relacionados diretamente com o momento presente, podem subsidiar, com possibilidades de transformação, a realidade política-social que, pela aparência do fenômeno social, parece se perpetuar, pela alienação e pelo silenciamento, em especial das camadas mais pobres da população.

O processo de colonização é análogo ao “descobrimento” e percorre longos cinco séculos. O Brasil no cenário mundial, enquanto uma nação, foi uma das últimas a abolir o regime escravocrata. A história registra uma das mais intensas e violentas perseguição aos povos indígenas e de matriz africana. Caracterizado como um dos países mais desiguais do mundo, persiste, em pleno século XXI, uma vergonhosa

distribuição fundiária que expõe o monopólio da ocupação da terra pela ínfima elite agrária, em detrimento de um enorme contingente da população. Essa questão, da distribuição desigual da terra, tem impactos profundos na degradação do meio ambiente, na produção estrutural da fome e nos conflitos intensos pela posse da terra. Outro sintoma desse processo é a concentração de renda; de um ângulo o país se apresenta como uma grande potência econômica, mas ao deslocar um pouco o olhar, nota-se um outro Brasil, traduzido em números, estatísticas e análises sociais, um país opressor.

Neste sentido, ao buscar compreender as questões que são estruturais, coloca-se a expectativa de compreendê-las para rompê-las. Para tanto é necessário um diálogo constante entre Educação e Direitos Humanos, mobilizando uma educação transformadora que, ao trazer à tona todo o processo de emancipação, não silencie o passado de lutas e conquistas realizados. Paralelamente, é preciso lançar luz sobre as muitas mazelas, que ainda precisam ser enfrentados para garantir os direitos sociais, políticos e econômicos de todas as pessoas.

Dessa forma, o Brasil se assemelha com os outros países da América Latina, Egressos de uma colonização violenta e escravagista que alternou o poder entre as elites reacionárias e acumuladoras de capital e de poder, um dos últimos países do mundo a decretar o fim da exploração dos povos autóctones e oriundos das diásporas africanas, e se irmana nesses muitos desafios.

O período republicano brasileiro teve poucos momentos de democracia e, apenas recentemente, apesar de todas as limitações e controle das classes dominantes, conseguiu iniciar uma abertura democrática e estabelecer um período mais longo de democracia a partir da constituição cidadã de 1988, tudo isso em meio a avanços e retrocessos.

Apesar de todos os percalços e das ameaças recentes da extrema direita, o Brasil ainda respira horizontes democráticos que gradativamente e com muita luta, procura garantir os Direitos Humanos e a dignidade da maioria de sua população, historicamente silenciada. A população mais carente de recursos, as pessoas das periferias, as mulheres, as crianças, a população LGBTQIA+, os migrantes, as pessoas com deficiência, os grupos indígenas e afrodescendentes foram os mais

atingidos pela necropolítica, mas também foram os mais combativos para o restabelecimento e consolidação dos Direitos humanos no Brasil.

Neste contexto, as estatísticas e os fatos recentes ainda são estarrecedores, ao analisar os entraves e a dificuldade da comissão da verdade em reparar as atrocidades da ditadura militar no país, está enunciado o porquê da naturalização da violência policial, os massacres como o do Carandiru em 1992 (Pedroso; Guareschi, 2010) ou as atuais incursões coléricas da polícia em bairros mais pobres como as ocorridas no Guarujá neste ano de 2023, observa-se não apenas um total despreparo para lidar com as questões de segurança, mas uma política sistematizada de extermínio, materializada no racismo estrutural.

> Dados do Monitor da Violência do g1 informam que ao menos 6,1 mil pessoas foram mortas pelas polícias estaduais brasileiras no ano de 2021. Isto equivale a uma taxa de 2.9 mortes a cada 100 mil habitantes. Entre as vítimas da letalidade policial cuja identificação racial foi registrada, ao menos 81,5% são negros (pretos e pardos), apesar destes representarem apenas 56% da população brasileira. Isto indica que negros são mortos de maneira desproporcional, evidenciando o caráter racial deste tipo de ação, um reflexo do racismo estrutural onipresente na sociedade brasileira. (MONITOR DA VIOLÊNCIA,2023)

Se por um lado se nota, com preocupação, movimentos que desencadeiam uma série de eventos e flagelam os seres humanos e vida na terra, por outro lado emerge, a educação como uma possibilidade de transcender, transgredir e transformar a realidade, convertendo-a em um espaço mais democrático, plural e diversificado.

Universalização da educação e Direitos Humanos

Atualmente, observa-se um avanço nas possibilidades de uma educação em Direitos Humanos, que estão expressas por meio de documentos curriculares, que contemplam uma educação antirracista, antixenofóbica, antilgbtfóbica e anticapacitista. Nestes documentos, o que se busca são as garantias necessárias

dos direitos humanos que proporcionam os direitos de aprendizagem e que possibilitam novas discussões que por muito tempo ficaram silenciadas.

Neste contexto, a Educação, a Democracia e os direitos Humanos constituem uma ligação essencial na luta contra a barbárie,

> Em termos práticos, o caminho para o enfrentamento da barbárie na educação é a união política em torno da consagração do direito à educação, na forma do comprimento inequívoco da Constituição Federal de 1988. Ou seja, tanto não podemos permitir que a educação seja barbarizada, como devemos utilizar a educação precisamente como instrumento de luta e de liberdade contra a barbárie. Para isso, o direito à educação deve ser nossa pauta de ação (CÁSSIO,2019, p.31)

Destarte, em uma perspectiva decolonial, antirracista, descolonizadora, interseccional, antilgbtfóbica e anticapacitista, pode-se redesenhar uma educação democrática, que busque a consolidação dos direitos humanos, dos direitos de aprendizagem e da emancipação, educação que transgrida e transforme.

Utilizando aqui, uma provocação de Paulo Freire, pode-se dizer que, as educadoras, para daí, englobar também os homens, deve-se seguir na resistência e

> Portanto, a perspectiva da educação em direitos humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão de produção. Uma sociedade em que a gente tem o gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que sua maturidade a mate (FREIRE ,2010, p.42).

A universalização da educação é ponto central neste processo. Os entraves para a inserção de todas as pessoas nos espaços escolares é um desafio histórico brasileiro. O país ainda está fortemente marcado pela exclusão das pessoas, pois, sem considerar os direitos elementares dos cidadãos, evidencia-se que grande parte da população não foi considerada.

Durante séculos a educação no Brasil era voltada apenas para as elites econômicas, o primeiro censo realizado em 1872, 48 anos após a primeira Constituição Federal de 1824, os dados já apontavam um enorme fosso, onde mais de 80 82,24% da população livre era composta por analfabetos. Dentre a população escravizada, apenas 0,09% sabia ler e escrever. (BRASIL, 1874).

No decorrer do século XX, as taxas de analfabetismo foram significativas. A partir de um recorte, constata-se que alguns setores da sociedade, até hoje, são mais atingidos do que outros. Esta longa trajetória, ainda em curso, pela a universalização da escola, possibilitou novas reflexões sobre a qualidade, quantidade, inclusão, exclusão, diversidade, emancipação e participação democrática. Na esperança, inscrita no verbo esperançar freiriano (Freire, 2008), o projeto social é uma sociedade na qual mulheres, homens, crianças, adultos e idosos, de todas as etnias, classes, gêneros devem acessar, em uma perspectiva plural e sociocultural, o direito social que contemple todas a as pessoas. Essa conquista virá da organização social daqueles que foram historicamente excluídos, como aponta Santos (2008), de maneira que

> A cultura de massas produz certamente símbolos. Mas estes, direta ou indiretamente ao serviço do poder ou do mercado, são, a cada vez fixos. Frente ao movimento social, e no objetivo de não parecerem envelhecidos, são substituídos, mas por uma outra simbologia também fixa: o que vem de cima está sempre morrendo, e pode por antecipação, já ser visto como cadáver desde o seu nascimento. É essa a simbologia ideológica da cultura de massas. Já os símbolos "de baixo", produtos da cultura popular, são portadores da verdade da existência e reveladores do próprio movimento da sociedade. (SANTOS ,2010, p.145).

Neste sentido, educar para transformar requer uma quebra de paradigmas, uma ideia de resistência em defesa dos Direitos Humanos que, rompendo com a cultura de massas, encontra sua maior ressonância na cultura popular e na cidadania

> Cultura popular, portanto, é sinônimo de conscientização, ou seja, de tomada de consciência da realidade nacional, para transformá-la e criar novas formas de relações sociais e políticas; significa consciência dos direitos, possibilidade de criar novos direitos

> e capacidade de defende-los contra o autoritarismo, a violência - simbólica ou não - e o arbítrio. (GADOTTI ,2001, p.277).

Davi Kopenawa um grande xamã e porta-voz dos Yanomami, oferece nesta mesma perspectiva, uma cosmovisão a contraponto da visão ocidental autodestrutiva. E em um discurso sobre o lugar, que seria gerado localmente pelos povos indígenas, personificando a terra como um ser que tem coração e pulsa respirando, configura um mundo visto daqui, do centro da própria ecologia brasileira. Assim, Kopenawa (2015), assevera que "Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham com eles mesmos. Seu pensamento permanece obstruído e eles dormem como antas ou jabutis. Por isso não conseguem entender nossas palavras" (KOPENAWA; ALBERT, 2015. P. 390).

Nestes termos está circunscrita a ideia decolonial. Nessa construção conceitual e cosmogônica, é possível "enxergar o mundo com os próprios olhos" (Santos 2008), na busca da relevância das possibilidades de mudança e na ânsia de erigir condições para torná-las efetivas, partindo do seu próprio lugar, considera-se que tais mudanças podem partir do sul global para o norte, dos de baixo para os cima,

> Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado partícipe das novas massas e não o homem acorrentado, o pensamento livre e não o discurso único. (SANTOS, 2008, p.14).

Ao encontro deste cenário, os projetos, ações, movimentos sociais e atividades intelectuais contribuem para uma agenda descolonizadora, universalizante que se percebe integrada nos processos de resistências-reexistências das populações que compõe frentes feministas, negras, antilgbtifóbica, anticapacitista e ambientalista, oriundos do sul global, que nesta atitude decolonial, reitera a possibilidade de reafirmar os próprios olhares sobre o mundo e sobre as pessoas.

Escola, comunidade e participação democrática

Após avançar em direção a uma efetivação da universalização do ensino, muitos entraves ainda se colocam no caminho. A democracia é uma conquista permanente e a participação efetiva das comunidades nos planejamentos, nos projetos políticos pedagógicos e nas mais variadas instâncias colegiadas de decisão ainda necessitam maiores conquistas.

A educação universalizante é um dos pressupostos fundamentais para a garantia dos Direitos Humanos, que por sua vez, deve garantir os direitos de aprendizagem, qualidade, inclusão e cidadania de todas as pessoas envolvidas no processo. Freire (2020) aponta a necessidade de uma consciência crítica destes atores, com vistas a estabelecer mudanças vivenciando o processo de ação-reflexão-ação

> Entendemos que essa escola deva ser um espaço de educação e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá a revelia dos interesses populares; uma escola da boniteza se manifesta na possibilidade de formação do sujeito social (FREIRE ,2020, p.60).

Nesta jornada, a garantia dos Direitos Humanos passa pelas articulações da escola como um dispositivo democrático da sociedade, que é uma instituição real e se organiza na concretude das relações comunitárias. A metáfora pertinente para essa reflexão está relacionada com as barreiras que se interpõe nessa articulação, a barreira como muro. Assim, muitos muros necessitam cair: muros de todos os tipos, visíveis e invisíveis, estruturais e imateriais... muros que inibem a entrada, a saída e a circulação de ideias e pessoas. A circulação humana, remonta a ideia inicial do fluxo, que permite, nas interações intersubjetivas a circulação dos conhecimentos que transitam nas comunidades, nas escolas, nos currículos decoloniais, antirracistas, inclusivos e emancipatórios. No campo teórico, a escola é o território

do exercício da práxis (Gadotti, 2001), em que é necessário pensar em estratégias que compreendam o ver-julgar-agir, neste intento, é fundamental estar atento, pois a realidade aponta que a escola atual é um segmento da sociedade e que a transformação desta sociedade passa por uma concepção de escola libertadora.

Neste horizonte, Dalmás (2014) menciona uma linha de ação que a instituição escolar pode assumir junto as famílias, estudantes e profissionais, envolvendo a comunidade como sujeitos na elaboração, execução e avaliação nos planejamentos, participação e decisões que envolvem a escola.

Dessa maneira, as instâncias colegiadas da escola são espaços de organização, que conferem legitimidade e concretude de uma comunidade educativa, como o Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Grêmio Estudantil e Conselho de Classe. Estes são espaços de ação, que se configuram como instituições auxiliares para o aprimoramento do processo educativo.

Em um ambiente participativo, estas instâncias colegiadas podem se tornar instrumentos para se criar alternativas, pelas quais contribua criticamente em práticas educativas e transformadoras do meio social. Nessa perspectiva, a escolarização e a aprendizagem podem se transformar em instrumento para a superação de modelos hegemônicos, abrindo, assim, caminhos para os sujeitos que busquem a igualdade social, a garantia dos direitos humanos o respeito à dignidade e a cidadania.

Concomitantemente, é preciso escolher caminhos que possam ajudar a abdicar do discurso do poder despótico, dos modelos macropolíticos e neoliberais, privatizadores, concentradores, burocráticos e corporativista. Seguindo esta advertência, Gadotti (2001) indaga sobre buscar a saída, para em seguida responder que

> Numa perspectiva utópica, que é mais forte que as ideologias, porque não tem nada a esconder. Ela pode ser transparente, sem táticas ou estratégias ocultas. A utopia propõe o retorno a comunidade, onde surgiu a escola. Para realiza-la é preciso que a comunidade a defenda como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho... enfim, que ela defenda a educação como fundamental para sua qualidade de vida. (GADOTTI ,2001, p.271).

Hoje no Brasil, tal premissa talvez seja ainda mais urgente, mais que a qualidade de vida, torna-se necessário garantir a própria existência. A comunidade escolar deve se engajar no reconhecimento da sua história local, das lutas do passado, da importância do território conquistado no presente, das perspectivas do futuro e das suas condições de se perceber protagonista no processo de reconhecimento da sua própria identidade.

Educação, mídia e as virtualidades do conhecimento

A sociedade atual transita pelo ciberespaço. Nessa etapa, as pessoas estão passando pelo processo de ressignificação do espaço físico. Os novos espaços de luta e conhecimento, passam necessariamente pela mediação instrumental e simbólica da cibercultura, que oferece uma ecologia cognitiva oriunda de vários pontos e cenários do cotidiano. Não obstante, dentre os múltiplos aspectos, que são assustadores e terríveis, existe também lugares de encontros e aprendizagens, em que começam a ser delineados possibilidades cooperativas apoiadas em inteligências coletivas. Neste contexto, considerando estes fenômenos, Setton (2002) aponta a urgência das reflexões sobre as teias complexa que envolvem a Educação, a mídia, o conhecimento e a virtualização do mundo contemporâneo

> É forçoso observar que os debates educativos, à medida que se aproximam da especificidade das transformações culturais do mundo moderno, se abrem para o caráter interdisciplinar das questões educacionais. A escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. Ou seja, a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. Em uma situação de modernidade, faz-se necessário problematizar as relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, entre os espaços socializadores e agentes socializados (SETTON, 2002, p.109).

Nestes fazeres de reflexões e diálogos, nota-se que estas questões não são recentes e não se trata de separar as visões ditas apocalípticas e integradas (Eco, 1976) em uma nova realidade global e paradoxal (Naisbitt,1994). Trata-se de compreender, como a escola atual dialoga com as informações e a produção de conhecimento que influenciam comportamentos e decisões na vida dos estudantes, professores e toda comunidade escolar.

Neste sentido, de acordo com Lévy (2011) é salutar colocar na discussão a oposição fácil e enganosa entre virtual e atual, considerando que a linha que divide uma possível realidade da outra, constitui agora operações de uma mesma realidade.

Atualmente na escola, convive-se, de maneira simultânea, com todas as formas de comunicação. Observa-se que a reação e a interação, com fenômenos próximos e distantes, locais e globais, englobam discursos e narrativas que são reproduzidos nos espaços e tempos que transcendem e se fundem na sala de aula.

Diante desta perspectiva, em que práticas, políticas e decisões são tomadas, ainda não se compreende bem o terreno das disputas entre o conhecimento e os dogmas, as notícias baseadas em fatos e as forjadas, a ciência e o negacionismo, a democracia e totalitarismo, a religião e o fundamentalismo, os direitos humanos e a necropolítica, educação emancipatória e a cerceadora, em vários momentos ocorre muitas incompreensões e discursos enviesados.

Na perceptiva da Educação, como plataforma da defesa dos Direitos humanos e contra toda forma de barbárie, torna-se, cada vez mais necessário, saber por onde caminhar, compreendendo assim a teias e as redes de comunicação, para que se possa desfazer armadilhas e estabelecer novos caminhos.

A reflexão dessa realidade, da Educação para os Direitos Humanos, passa também por outras epistemologias e ontologias, que devem ser valorizadas. No entanto, não se deve abrir mão daquilo considerado basilar para a dignidade humana, sendo fundamental um diálogo entre as ancestralidades e a ciência, em uma ecologia de saberes (Santos, 2010) em que se estabelece uma estratégia de novas interpretações e possiblidades decoloniais com reflexões interseccionais e uma nova territorialização do ciberespaço no qual tal estrutura favoreça formas de interação e convivência, onde a educação e os direitos humanos sejam paradigma para as múltiplas virtualidades.

Educação, Direitos Humanos e construção de igualdades

Assim, se por um lado, é preciso explicitar o processo de produção das desigualdades, por outra via, as lutas sociais apontam os caminhos para a superação da exclusão social e para a construção ativa de direitos que assegurem uma sociedade igualitária. A partir da temática central, pela qual está posto a Educação em Direitos Humanos, como potencialidade para a análise e reflexão acerca das ações a serem desenvolvidas, estará apoiada nos princípios, desafios e possibilidades que estão envolvidos no que tem sido denominado de Educação Inclusiva, que considera, nesta reflexão, ser pensada a partir dos Direitos Humanos, partindo da visão de que seria a principal expressões dos Direitos Humanos.

Sem a intenção de aprofundar um debate histórico, pretende-se identificar, de forma sintética, aspetos da Construção dos pilares da Educação Inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos.

Os Direitos Humanos foram elaborados no ano de 1948, no contexto em que a humanidade estava buscando elementos jurídicos e filosóficos para coibir novas situações de barbárie, expressas pela violência travada entre os povos durante as Guerras Mundiais e, de maneira emblemática, pela forma desumana como os judeus foram tratados nos campos de concentração. Essa foi a marca brutal de diversas formas de violência, especialmente na II Grande Guerra.

Quando se fala dos Direitos Humanos, a ideia central, que produziu um sentido duradouro, reconhece, por meio de um documento ratificado pela anuência da maioria dos países do planeta, que a dignidade é inerente a todos os membros da família humana, e que, os direitos ali postos, devem ser garantidos de forma igualitária e inalienável. Estes princípios deveriam constituir o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

E é nessa compreensão, dos Direito Humanos à luz da Educação Inclusiva, que será conduzida as reflexões.

O desafio posto, consiste na ideia que, já deveria ter sido superado a necessidade de justificar a existência de uma Declaração dos Direitos Humanos. Esse já não deveria ser um problema filosófico, mas uma questão política (BOBBIO, 2004). O desafio está em reafirmar e garantir, ao mesmo tempo que, se deve construir

os modos para impedir as constantes violações. Os exemplos de violações dos Direitos Humanos são inumeráveis; basta olhar para os conflitos diários nas regiões mais pobres do Brasil, na violência imposta pelo próprio Estado, por meio das ações violentas da polícia que ocorre nos bolsões de pobreza, que se volta como tática de humilhação de pessoas pretas, pobres e periféricas, que vivem nos bolsões de pobreza, especialmente nos grandes centros urbanos. Além disso, a violência recai de forma cumulativa contra mulheres e pessoas da comunidade LGBTQIA+, expressas em feminicídios, homofobia, transfobia e toda sorte de manifestações de ódio e preconceito.

A partir dos dispositivos que fundamentam os princípios sociais que demarcam as relações entre a educação e os Direitos Humanos, a ideia se estrutura a partir da afirmação de que a Educação é um direito fundamental, como pode ser encontrado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos "Todo ser humano tem direito à instrução (...) que promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos. Por esse artigo, o pertencimento social de todos os seres humanos, configura um movimento de afirmação e inclusão aqueles excluídos da sociedade, de uma maneira geral. Dessa maneira, a educação é o princípio fundamental e aponta, já em 1948, para a Educação Inclusiva, pelo menos no plano discursivo, como um dos sustentáculos primordiais dos Direitos Humanos.

Em 2017, a ONU (2018) propõe 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. No artigo 4 diz que as nações signatárias devem assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos.

Por essa agenda mundial para o ano de 2030, a Educação é considerada um bem público, um direito fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos; essa visão de educação está inspirada na visão humanista do desenvolvimento, nos Direitos Humanos, com destaque para a garantia da dignidade da pessoa, para a justiça social, para a Inclusão, para a proteção da diversidade cultural para o respeito as diferenças étnicas e religiosas. Os Estados signatários assumiram a responsabilidade de assegurar esses direitos a todos os cidadãos. Outros Direitos poderiam ser acessados pela Educação. Com isso, este seria o

dispositivo internacional para reafirmar a intenção de uma Educação que seja inclusiva, que favoreça o pleno desenvolvimento de todas as pessoas.

No ano de 2015, enquanto o Brasil amargava momentos de abalo no processo democrático, aconteceu o Fórum Mundial da Educação, na Coreia do Sul. No artigo 7, está definido que

> Inclusão e equidade na... educação e por meio da... Educação... são os alicerces de uma agenda de ação transformadora e, assim, comprometendo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como... disparidades e desigualdades... no acesso... na participação e nos resultados de aprendizagem. Dessa maneira, nenhuma meta de educação deve ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida para todos (UNESCO, 2015)

Os países se comprometeram a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar os esforços naquelas pessoas desfavorecidas, especialmente aquelas com deficiência, para assegurar que "Ninguém seja deixado para traz".

Considerações finais

Atualmente as pessoas, seja de países pobres ou países ricos, ainda enfrentam em menor e maior grau, violências institucionais, racismo, preconceitos, xenofobia, homofobias e tantas outras formas de cerceamento.

Neste contexto os Direitos Humanos sempre foram acionados para proteger as pessoas e fazer valer sua dignidade, que muitas vezes estavam sendo solapadas no interior do próprio Estado, em uma violação aos direitos de seus próprios cidadãos, tal como estrangeiros em sua própria terra, Naxara (1991).

Neste escopo, após muitas lutas e resistências, foram criadas as Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, tornaram obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas e particulares brasileiras, documentos que dentro de uma relação direta com os Direitos Humanos estão coadunados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Amplia-se aqui os termos para uma educação

emancipatória como prática de liberdade, transformação, resistência, inclusão e diversidade.

Ao se pensar, nos passos lentos, do Brasil e do Mundo, para enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, a reflexão conduz para a luta diária, especialmente das pessoas empobrecidas e para a carência da efetivação dessas declarações, desses princípios. E sobram questionamentos: em que lugar estaria, na sociedade atual, a educação verdadeiramente acolhedora e inclusiva? Para um exemplo bem recente, nos tempos de pandemia, quanta gente que ficou para traz. É forçoso pensarmos: quantas pessoas que não tem as condições objetivas, materiais e nem os suportes para não serem deixados para traz, em uma sociedade desigual, cruel e injusta?

Por conseguinte, é preciso reafirmar que a Educação como um dispositivo sociocultural de redução das desigualdades é um direito Fundamental que precisa ser garantida, com todas as forças. E, voltando ao filosofo italiano Norberto BOBBIO (2004) existe um vão, uma lacuna entre o direito declarado e a prática. Por esse respaldo teórico, "os direitos declarados não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor, não são um ser, mas um dever ser." (p.18)

Caminhando, assim, para as considerações finais desta reflexão, a questão se configura em como alinhavar., nesse processo a educação, os processos de exclusão, os mecanismos inclusivos e os Direitos Humanos?

Retomando um pouco, para depois avançar, Educação Inclusiva é um princípio educacional que prevê a ação educativa dirigida a todos na escola regular. Aqui abre-se um aparte para trazer o mais importante marco filosófico e legal para a Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca:

> A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (assim era denominado na época) em classes comuns, exige que a escola se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos" (SALAMANCA, 1994).

Inclusão, nessa perspectiva, parte da ideia de que o princípio fundamental é de que a escola deve acolher todas as crianças, independentemente de suas

condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e de outras tantas. As escolas devem acolher crianças com deficiências, com altas habilidades, com diabetes, que vivem nas ruas, que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas e étnicas, ou culturais, crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A inclusão abrange toda a diversidade. A escola é o espaço da sociedade onde todas as diferenças se encontram: diferenças físicas, econômicas, etárias, culturais, sensoriais, étnicas, religiosas, geográficas, linguísticas, cognitivas e de gênero.

Nessas declarações que foram afirmadas e assinadas, inclusive pelo Brasil, a escola é esse lugar do encontro das diferenças e de valorização dessa diversidade de indivíduos, dessa pluralidade de formas de ser e existir no mundo

Referências Bibliográficas

ALESP. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo - Rubens Paiva. Disponível em: https://al.sp.gov.br/comissoes/comissao-da-verdade/ Acesso em: 22 nov de 2023.

BAUMAN, Z. *Retrotopia.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, e-book (kindle), 2017.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas III*: Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos estudos*, n.32, Março, 1992.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (de 25/03/1824). Brasília: Casa Civil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 27 ago de 2023.

CAMARGO, P, de O.; OLIVEIRA, M. M. de; RAUPPB, L.M.; PEREIRA, G.B.; RAMOSA, C.I. Políticas públicas e sociais frente à vulnerabilidade social no território da Cracolândia. *Saúde Soc*. São Paulo, v.31, n.1, 2022.

CÁSSIO, F. (Org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola*: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FERRARESI, C.S. *A ressignificação do direito à cidade a partir dos Direitos Humanos*: as smart cities como espaço para garantir a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Blumenau/SC: Editora Dom Modesto, 2021.

FRANCO, F.L.F.N. *Governar os mortos:* Necropolíticas, desaparecimento e subjetividade. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

FREIRE, P. *Direitos Humanos e educação libertadora*: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça – 2ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008

FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930). In: _____. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* (1930-1936). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122. (Obras completas, 18).

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis.* 3a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRIMAL, P. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu:* Palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LÉVY, P. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: ed. 34, 2011.

MARRA, A.; ANTÔNIO FACHIN, Z.; SAMPAR, R. Estado hobbesiano, estado de exceção e big tech: a (des)proteção da liberdade individual. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em:

https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/458. Acesso em: 14 out. 2023.

MBEMBE, A. *Necropolítica.* 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Monitor da Violência. Uso inadequado e abusivo de força letal: para cada policial morto, há 34 pessoas mortas por policiais no país. Disponível em: https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2022/05/04/uso-inadequado-e-abusivo-de-forca-letal-para-cada-policial-morto-ha-34-pessoas-mortas-por-policiais-no-pais.ghtml Acesso em: 29 de agosto de 2023.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico:* os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NAISBITT, J. *Paradoxo global*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

NAXARA, M.R.C. *Estrangeiro em Sua Própria Terra:* representações do trabalhador nacional 1870/1920. São Paulo: UNICAMP, 1991.

ONU BRASIL. Articulando os Programas de Governo com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Orientações para organizações políticas e a cidadania. 2018. Disponível em: https://www.cidadessustentaveis.org.br/arquivos/Publicacoes/articulando_programas_de_governos_com_agenda_2030.pdf. Acesso em: 22 nov 2023.

PEDROSO, M.; GUARESCHI, P. As representações do preso em "Estação Carandiru". Revista *FAMECOS*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 94–111, 2010. DOI: 10.15448/1980-3729.2010.1.6884. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6884. Acesso em: 22 nov. 2023.

REIS, R.R. A América Latina e os direitos humanos. *Revista Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos/SP, v. 1, n.2, p. 101-115, jul./dez. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,* 1994, Salamanca-Espanha.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2010, p.31-83.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização:* do pensamento único a consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SETTON, M.G.J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 28, nº 1, p. 107-116, jan./jun. 2002

SCHWARCZ, L.M. *O espetáculo das raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

UNESCO. *Marco da educação 2030:* Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

20. Projeto de Vida:
um Direito Humano a ser reconhecido

https://doi.org/10.36592/9786554601511-20

Marina Scaramuzza Bressan[1]

Ana Maria Klein[2]

Os Direitos Humanos comportam diferentes concepções de modo que definir quais são esses direitos é uma tarefa complexa. Podemos iniciar caracterizando-os como em constante transformação, ou seja, não são estáticos por se tratar de conquistas históricas relacionadas às lutas e necessidades de diferentes tempos. Nesse sentido, Flávia Piovesan (2009) destaca o caráter histórico dos Direitos Humanos, uma vez que eles não são dados, mas construídos a partir de espaços simbólicos e de lutas sociais.

Para André de Carvalho Ramos (2017, p. 29), trata-se dos "direitos essenciais e indispensáveis da vida digna", não existindo um rol que os defina taxativamente, mas sim um rol amplo e aberto.

Um Direito Humano pode ser reconhecido de diferentes maneiras. Seu reconhecimento ocorre formalmente quando sua existência se encontra inscrita em documentos ou tratados internacionais. Por outro lado, um Direito Humano pode ter seu reconhecimento apenas material, quando, ainda que não reconhecido expressamente em um documento, é considerado indispensável para a dignidade humana (RAMOS, 2017).

A importância de reconhecer um direito como tal se dá, porque, em geral, isso expressa a faculdade de exigir uma obrigação de um terceiro – Estado ou particular (RAMOS, 2017). Quer dizer, uma vez que um valor passa a ser admitido socialmente como um direito, ele se torna reivindicável e passa a ser alvo de proteção.

[1] Universidade Estadual Paulista – Campus São José do Rio Preto. https://orcid.org/0000-0002-6731-3357

[2] Universidade Estadual Paulista – Campus São José do Rio Preto. https://orcid.org/0000-0002-0004-1908

Mais que isso, se os Direitos Humanos exprimem valores essenciais a uma vida digna, assumir que um valor pertence ao rol destes direitos demonstra que a sociedade lhe confere importância cultural e política. Daí a necessidade de questionar: quais valores são reconhecidos e quais ainda devemos reconhecer, na atualidade, como Direitos Humanos?

O conceito de Projeto de Vida

A categoria "Projeto de Vida" possui diversos enfoques, podendo ser compreendida como um conceito polifônico, mas que possui o contexto cultural como um aspecto comum em suas vozes (DELLAZANA-ZANON & FREITAS, 2015).

No campo da Psicologia, a reflexão sobre Projeto de Vida se inicia com Viktor Frakl, que desenvolve este conceito a partir de sua experiência pessoal e de seu conhecimento como psiquiatra. Frakl, que foi feito prisioneiro durante a Segunda Guerra Mundial, identifica a busca por um sentido como a motivação primária da vida de um indivíduo. O autor afirma que o prisioneiro de guerra que não mais conseguia acreditar no futuro decaía física e psiquicamente, o que fazia com que estivesse derrotado no campo de concentração (FRAKL, 1984, p. 1229).

William Damon também possui papel de destaque no desenvolvimento desta temática no campo da Psicologia. Para o autor, Projetos de Vida são metas gerais que direcionam as pessoas ao longo de suas existências (DAMON, 2009).

Além disso, encontramos importantes reflexões para a compreensão deste conceito nas Ciências Sociais. Para Schutz (1979, p. 126), uma ação pode ser caracterizada como consciente à medida que antes de realizá-la o indivíduo a mapeou em sua cabeça, ou seja, produziu uma figura mental do que iria fazer. Em outras palavras, para o sociólogo, uma ação consciente é um ato projetado.

O autor parte da ideia de que o "planejar", o "projetar", pressupõe um fim a ser alcançado. Para entender quais as alternativas existentes para chegar a esse fim, o sujeito deve se colocar num estado de coisas futuro – "pensar no tempo futuro perfeito" (SCHUTZ, 1979, p. 132) –, de maneira a escolher dentre os meios ao seu alcance aquele que se mostra mais adequado à perseguição de sua finalidade. Logo, projetar significa antecipar uma conduta futura, mas que não se confunde com o

"fantasiar", visto que exige viabilidade prática de se desenvolver em meio à realidade do sujeito.

Uma vez constituído um projeto, aquilo que advém dele (objetivo, atos, problemas) torna-se o interesse principal do indivíduo e determina o que, naquele momento, é ou não é relevante.

Na mesma linha de pensamento, Carlos Fernández Sessarego (1996), jurista de nacionalidade peruana, retoma os ensinamentos de Heidegger para caracterizar o ser humano como um ser temporal e histórico, em que o passado condiciona o presente e, a partir deste, projeta-se um futuro. Em outras palavras, no presente, o futuro é dado em forma de projeto.

Além de temporal, o ser humano também é caracterizado por ser dotado de liberdade. E assim, nas palavras de Sessarego (1996), como seres livres e temporais, estamos condenados a projetar. Para isso, o indivíduo exerce uma escolha, elegendo um Projeto de Vida para si e descartando outros tantos projetos possíveis. Portanto, escolher um Projeto de Vida representa um ato de decidir e toda decisão livre exprime em si um conjunto de valorações por parte do indivíduo.

Ter a própria vida como objeto de análise representa a atividade vital consciente do ser humano, a qual o distingue da atividade vital animal. Entende-se, assim, que o processo de escolher racionalmente as metas, os "caminhos" a serem perseguidos ao longo da existência –ou seja, o ato de eleger um Projeto de Vida – é expressão da própria humanidade do indivíduo.

Se um Direito Humano exprime valores essenciais a uma vida digna, entendemos que o Projeto de Vida deve ser reconhecido como tal, pois é expressão mesma da humanidade, é aquilo que dá sentido ao existir.

A defesa pela admissão do Direito ao Projeto de Vida correlaciona-se aos conceitos de autonomia e liberdade, vez que, para sua garantia, é necessário que a pessoa possa usufruir da capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas em torno de sua própria existência, desenvolvendo suas aptidões e expectativas (BONAT e HACHEM, 2017).

Para além disso, tratar de Direito ao Projeto de Vida significa pensar no indivíduo em sua completude. Isso porque, para além da subjetividade que envolve este conceito, a ele permeia uma dimensão sociocultural, a qual Gilberto Velho (2003,

p. 52) dá o nome de "campo de possibilidades": trata-se do contexto no qual se encontra o indivíduo e a partir do qual provavelmente será formulado e implementado seu projeto.

Nas palavras de Fernández Sessarego (2008), as oportunidades oferecidas ao serhumano são a garantia de que ele está em condições de eleger um Projeto de Vida. Isso é, se as circunstâncias não oferecem opções ao indivíduo – se a ele não é apresentado um campo de possibilidades –, de nada vale sua liberdade ontológica, uma vez que ele não pode exercê-la (SESSAREGO, 2008, p. 11).

Em vista disso, a reflexão a respeito do Direito ao Projeto de Vida perpassa à garantia de autonomia do indivíduo, mas também à garantia de que ele possua condições socioculturais para desenvolver e vivenciar tal autonomia.

O direito ao projeto de vida e seu reconhecimento na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos

Sessarego (2004, p. 115) defende que o conhecimento em torno do ser humano é um processo necessário para a compreensão de questões jurídicas. Em outras palavras, se a razão de ser do direito é o ser humano e, se sua finalidade última é a proteção deste, torna-se essencial investigar sua natureza, sua estrutura existencial. Nesse sentido, importante a assimilação do conceito de Projeto de Vida no contexto legal.

Apesar de ainda pouco explorado em termos jurídicos, o Direito à criação e ao desenvolvimento de um Projeto de Vida já foi reconhecido na Jurisprudência (conjunto de decisões) da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Supremo Tribunal Federal.

Em sua maioria, esse Direito é abordado do ponto de vista da responsabilidade civil, e sua violação como sendo espécie de dano imaterial, merecedora, portanto, de reparação (MACHADO & SCHÄFER, 2013).

A Corte IDH, órgão jurisdicional do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos, reconheceu o Direito ao Projeto de Vida pela primeira vez no ano de 1998, no caso Loayza Tamayo versus Peru (Corte IDH, 1998).

O reconhecimento do "dano ao Projeto de Vida" foi requerido pela própria vítima e destacado, então, em voto proferido pelos juízes Cançado Trindade e Abreu Burelli. Afirmaram os Magistrados que o conceito de "Projeto de Vida" incorpora totalmente o ideal da Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem de 1948 (OEA, 1948) – marco inicial do Sistema Interamericano de Direitos Humanos – , que define o "espírito" como finalidade suprema da existência humana. Já na sentença proferida no caso, especificou-se que o Dano ao Projeto de Vida se diferencia da noção de dano emergente[3] e lucro cessante[4], tratando-se de espécie distinta de dano à pessoa (SESSAREGO, 2004).

A Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) passou a reconhecer, assim, que em um contexto de violação de Direitos há graves prejuízos ao desenvolvimento humano, resultando em um Dano ao Projeto de Vida do indivíduo, que o torna incapaz de se realizar existencialmente.

Depois do caso Loayza Tamayo vs. Peru, outros casos reconheceram o conceito de Projeto de Vida. Na bibliografia atinente ao tema (BONAT; HACHEM, 2017; DEFENSORIA PÚBLICA ESTADO DO TOCANTINS, 2017; MAYORCA; OYAGUE, 2018; SESSAREGO, 2004), foram citados os seguintes casos: Cantoral Benavides vs. Peru (2001); Niños de la Calle vs Guatemala (2001); Gelman vs. Uruguai (2011); Furlán e Familiares vs. Argentina (2012); Atala Riffo niñas vs. Chile (2012).

Em busca de uma análise mais ampla, investigamos casos julgados pela Corte Interamericana de Direitos Humanos em que o conceito de "Projeto de Vida" foi mencionado, independentemente de seu reconhecimento e/ou da condenação à reparação de seu dano. Dessa maneira, foi possível identificar um número considerável de casos, o que se deu por meio de bancos de Jurisprudência da Corte IDH publicados pelo Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2016a e 2016b) e pelo Ministério da Justiça (BRASIL, 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e), que apresentam sentenças da Corte de 1988 a 2014.

---

[3] "(...) é o dano que realmente ocorreu, aquele que provocou a real diminuição do patrimônio de outrem"(GUIMARÃES, 2019, 91).

[4] "Ganho que alguém deixou de obter sobre coisa a que tinha direito por culpa ou inexecução de obrigação por outrem. Privação de lucro previsto; efeito danoso, imediato e indireto, de ato ilícito" (GUIMARÃES, 2019, p. 169).

A seguir, apresentamos os nomes dos casos identificados, a fim de que isso possa facilitar a realização de estudos posteriores em torno da temática: "Instituto de Reeducação do Menor" vs. Paraguai (2004); Comunidade Indígena Yakye Axa vs. Paraguai (2005); Yatama vs. Nicarágua (2005); La Cantuta vs. Peru (2006); López Álvarez vs. Honduras (2006); Presídio Miguel Castro Castro vs. Peru (2006); Chaparro Álvarez e Lapo Iñiguez vs. Equador (2007); Bayarri vs. Argentina (2008); Bueno Alves vs. Argentina (2007); González e Outras ("Campo Algodoeiro) vs. México (2009); Acevedo Buendía e Outros ("Demitidos e Aposentados da Controladoria) vs. Peru (2009); Gomes Lund e Outros ("Guerrilha do Araguaia") vs. Brasil (2010); Cabrera García vs. México (2010); Contreras e Outros vs. El Salvador (2010); Povo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Equador (2012); Massacres de El Mozote e Lugares Vizinhos vs. El Salvador (2012); Gudiel Álvarez e Outros ("Diário Militar") vs. Guatemala (2012); Artavia Murillo e Outros ("Fecundação In Vitro") vs. Costa Rica (2012); Norín Catrimán e Outros (Dirigentes, Membros e Ativista do Povo Indígena Mapuche) vs. Chile (2014); Pessoas Dominicanas e Haitianas Expulsas vs. República Dominicana (2014); Rodríguez Vera e Outros (Desaparecidos do Palácio de Justiça) vs. Colômbia (2014); Rochac Hernández e Outros vs. El Salvador (2014); Veliz Franco e Outros vs. Guatemala (2014); Irmão Landaeta Mejías e Outros vs. Venezuela (2014); Argüelles e Outros vs. Argentina (2014).

Foi possível identificar quantidade significativa de casos da Corte Interamericana de Direitos Humanos fazendo referência ao conceito de Projeto de Vida, seja por requerimento das vítimas de violação de Direitos Humanos; pelas provas produzidas no caso; pela solicitação apresentada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos; ou, ainda, pelas próprias sentenças da Corte. Ressaltando que a busca foi feita apenas sobre os casos sentenciados até o ano de 2014, uma vez que, conforme já alegado, os bancos de dados utilizados só apresentaram casos até este limite temporal.

Pelo exposto, é possível constatar que já há um caminho percorrido neste sentido, uma vez que, desde o ano de 1998, o conceito é utilizado nos casos do Sistema Interamericano de Defesa aos Direitos Humanos.

No tocante ao modo como o conceito de Projeto de Vida é utilizado, destacamos o Caso "Instituto de Reeducação do Menor" vs. Paraguai, o qual envolve

adolescentes mortos ou feridos em um Instituto de Internação paraguaio, além da violação de outros direitos dos internos, entre os anos de 1996 e 2001.

Entre as considerações da Corte sobre o caso, ao determinar que se deve verificar o cumprimento pelo Estado do Paraguai das obrigações estabelecidas em relação aos adolescentes, é dada especial importância aos direitos garantidos a estes, uma vez que estão em etapa crucial de desenvolvimento, a qual impacta em seus Projetos de Vida (BRASIL, 2014a, p. 70).

Ao tratar de violações do Direito à Educação aos adolescentes internos do Instituto de Reeducação, a Corte situa esses meninos socialmente, alertando que este contexto precisa de especial atenção. Segue trecho:

> Este descumprimento do Estado causa consequências ainda mais sérias quando os meninos privados de liberdade provêm de setores marginalizados da sociedade, como ocorre no presente caso, pois isso limita suas possibilidades de reinserção efetiva na sociedade e o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2014a, p. 70).

Este caso exprime as duas dimensões possíveis de um Direito Humano: a negativa/defensiva e a positiva/prestacional. Quando caracterizado por uma dimensão negativa, o Direito Humano exige uma abstenção, um "não-agir" estatal – por isso é chamada negativa. Ou seja, trata-se de um direito que tem como finalidade proteger, defender certos direitos dos indivíduos contra interferências do Estado e de terceiros – motivo pelo qual também pode ser chamada dimensão defensiva. Por exemplo, para que o Direito à Vida seja respeitado, não é permitido que se mate alguém, tratando-se da exigência de um "não-agir".

Já em sua dimensão positiva, o Direito Humano, para ser cumprido, necessita de uma conduta ativa. Melhor dizendo, ao ser humano são garantidos direitos que para se verem cumpridos precisam de ações concretas, prestações por parte do Estado – por isso é chamada de dimensão positiva ou prestacional. Por exemplo, para que o Direito à Educação seja garantido, o Estado deve ter uma conduta positiva perante os indivíduos, construindo escolas, contratando professores, etc.

O caso Instituto de Reeducação do Menor vs. Paraguai demonstra a dupla dimensão do Direito ao Projeto de Vida. Para além de ser refletido em uma dimensão

negativa ou defensiva, a partir da qual o Estado não deve interferir na liberdade e autonomia do sujeito, o Direito ao Projeto de Vida merece ser analisado também em sua faceta positiva ou prestacional: devem os Poderes Públicos fornecer condições materiais para que a autonomia e a liberdade possam ser de fato exercidas (BONAT & HACHEM, 2017, p. 78).

Nessa perspectiva, as considerações da Corte Interamericana de Direitos Humanos, mais que relacionar o Direito à Construção e ao Desenvolvimento de um Projeto de Vida à juventude, também se destaca ao advertir que a falha na prestação de Direitos Educacionais gera prejuízos ao Projeto de Vida dos sujeitos, evidenciando a sua faceta prestacional.

Como é possível perceber, os estudos em torno da Jurisprudência da Corte IDH, permitem o fortalecimento do conceito de Projeto de Vida, sendo que sua aplicação foi observada em diversos casos.

Projetos de vida no contexto brasileiro: o conceito na jurisprudência do supremo tribunal federal

Na mesma direção das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos, o Supremo Tribunal Federal (STF) já se utilizou do conceito de Direito ao Projeto de Vida em seus julgamentos.

Em pesquisa realizada pela plataforma do próprio Tribunal, por meio do descritor "Projeto de Vida", foram encontrados três acórdãos[5]. São eles: Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3510, julgada em 29/05/2008; Recurso Extraordinário (RE) 778889, julgado em 10/03/2016; "Habeas Corpus" (HC) 143988, julgado em 24/08/2020.

A decisão proferida na ADI 3510, que conclui pela constitucionalidade da Lei de Biossegurança e da realização de pesquisas em células-tronco embrionárias, determinou que um embrião, por não possuir terminações nervosas, não tem

[5] "Acórdão – Julgamento feito pelos tribunais de 2º grau e superiores. Diz-se ainda da sentença de órgão coletivo da administração pública. Deriva da forma adotada para início do texto decisório "acordam", isto é, "põem-se de acordo". O mesmo que *aresto* (...)" (GUIMARÃES, 2019, p. 26).

possibilidade de realizar um Projeto de Vida autônomo e irrepetível como se um ser humano fosse – motivo pelo qual pode ser objeto de pesquisas científicas.

Em relação ao acórdão proferido no RE 778889, foi ele responsável por igualar os prazos da licença adotante aos prazos da licença gestante, independentemente da idade da criança adotada. Um dos argumentos utilizados para esta decisão foi que a mulher deve ter sua dignidade e autonomia promovidas, para que ela possa eleger seus Projetos de Vida, cabendo ao Estado reforçar a compatibilização entre maternidade e profissão.

A seguir, falaremos sobre o último acórdão encontrado, HC coletivo 143988, o qual foi julgado no ano de 2020 e merece especial destaque.

A decisão no Habeas Corpus Coletivo 143988: um exemplo da proteção do Direito ao Projeto de Vida

O habeas corpus é, em termos jurídicos, um remédio constitucional. Isso quer dizer que se trata de um instrumento previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) para defender direitos fundamentais dos indivíduos. No caso do habeas corpus, o direito fundamental a ser defendido e/ou protegido é o direito à liberdade de locomoção. Assim, nos termos do artigo 5º, inciso LXVIII da Constituição: "conceder-se-á 'habeas-corpus' sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder" (BRASIL, 1988).

O HC Coletivo 143988 se iniciou com pedido da Defensoria Pública do Espírito Santo em defesa de todos os adolescentes internados na "Casa de Custódia Uninorte" – trata-se de um habeas corpus coletivo, portanto, por ter sido impetrado em defesa de uma coletividade. O que motivou o remédio constitucional em questão foi que a referida unidade de internação apresentava superlotação e um quadro de violação de direitos.

Outras Defensorias Públicas estaduais se juntaram à ação, apresentando situação similar em diversas unidades de internação do país e requerendo que o pedido fosse estendido aos demais adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Em decisão que pode ser considerada histórica, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a superlotação de unidades de internação; a seletividade da reação estatal aos atos infracionais, que reproduz o sistema prisional brasileiro; a dificuldade de assimilação da "doutrina da proteção integral" pelas equipes técnicas de atendimento a adolescentes do sistema socioeducativo; a necessidade de garantia de direitos aos adolescentes, incluindo aqueles internados. A partir destas conclusões, O Tribunal, por unanimidade, reconheceu a ordem de habeas corpus para determinar que as unidades de internação de adolescentes não ultrapassem suas respectivas taxas de ocupação, indicando parâmetros a serem seguidos pelos Magistrados a fim de cumprir a determinação.

No acórdão desta decisão, faz-se menção aos Projetos de Vida dos adolescentes internados:

> No âmbito da Corte Interamericana, já se decidiu que a interação especial de sujeição estabelecida entre os adolescentes privados de liberdade e os agentes responsáveis pela custódia impõe ao Estado uma série de deveres, portanto, devem ser implementadas ações e iniciativas estatais com o fim de fortalecer e incentivar nesses internos o desenvolvimento dos seus projetos de vida, os quais não podem ser aniquilados em função da privação de liberdade (BRASIL, 2020, p. 6).

Nesse sentido, necessário dar destaque ao voto do relator do caso, Ministro Edson Fachin, o qual foi seguido pelos Ministros Gilmar Mendes e Ricardo Lewandowski. Além de mencionar os casos "Villagrán Morales e Outros (Niños de la Calle) vs. Guatemala" e o "Instituto de Reeducação do Menor vs. Paraguai", ambos da Corte Interamericana de Direitos Humanos, o ministro relator frisou a importância de garantir "condições viabilizadoras do direito das crianças e dos adolescentes em desenvolver o seu projeto de vida" (BRASIL, 2020, p. 19). Em suas palavras:

> A adolescência é momento peculiar do desenvolvimento humano, da constituição da pessoa em seu meio social e da construção de sua subjetividade. Portanto, as relações sociais, culturais, históricas e econômicas da sociedade, estabelecidas numdeterminado contexto, serão decisivas nessa fase e vão refletir na trajetória futura e nadefinição do projeto de vida (BRASIL, 2020, p. 13).

Foi reconhecido o aspecto defensivo do Direito ao Projeto de Vida, no sentido de que o Estado não pode violar direitos, prejudicando assim o regular desenvolvimento existencial do sujeito. Ainda, evidenciou-se o aspecto positivo ou prestacional deste Direito, já que se destaca que a privação de liberdade de adolescentes impõe uma série de deveres ao Estado, ao qual cabe fortalecer o desenvolvimento do Projeto de Vida destes indivíduos.

Ao realizar uma interpretação comparativa entre a utilização do conceito de Projeto de Vida nas três decisões apresentadas, é possível observar que aquele que se aproxima do conceito trabalhado nesta pesquisa é o que se encontra no HC coletivo 143988. Nas outras duas decisões, do ADI 3510 e do RE 778889, o Projeto de Vida é utilizado, respectivamente, como a capacidade de estar vivo e de fazer escolhas pontuais a respeito da própria vida.

Já na decisão sobre o sistema socioeducativo, o Projeto de Vida é utilizado para propiciar uma visão sistemática em torno do ser-humano, no caso, dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Afirmando a relevância das relações sociais, históricas e econômicas da sociedade, o ministro Edson Fachin trata do campo de possibilidades que permeia a vida destes adolescentes e que influenciarão diretamente suas trajetórias existenciais. Dessa maneira, o STF invoca a responsabilidade estatal na promoção de um campo de possibilidades garantidor de direitos a adolescentes do sistema socioeducativo.

Conclusão

Refletir sobre o conceito de Projeto de Vida e, ainda, reconhecê-lo como um Direito Humano, é defender que, para garantir uma vida digna ao indivíduo, a ele deve ser garantido um contexto sociocultural que o permita fazer escolhas e, então, garantir que essa escolha autônoma sobre a própria vida possa ser de fato exercida.

Ao entendermos o campo de possibilidades como a moldura que delimita o cenário em que o sujeito poderá conhecer e eleger metas e os meios pelos quais buscará suas finalidades, é preciso compreender a necessidade de fornecer meios para que o indivíduo construa Projetos de Vida.

Identificamos que o Projeto de Vida tem tido reconhecimento material como Direito Humano, tanto no Sistema Interamericano de Direitos Humanos, por meio das decisões da Corte IDH, quanto nacionalmente, a partir de decisões do Supremo Tribunal Federal. Mais que isso, nos dois Tribunais já houve afirmação em torno da importância do Direito ao Projeto de Vida especificamente para as juventudes.

Resta, assim, a consolidação e a promoção do Direito ao Projeto de Vida, para que sua aplicação tenha maior abrangência. Com isso, esperamos que seja proporcionada uma visão integral do indivíduo, que lhe proporcione um campo de possibilidades capaz de permear um Projeto de Vida emancipador.

Referências

BONAT, Alan; HACHEM, Daniel Wunder. *O Direito ao Desenvolvimento de um Projeto de Vida na Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos e a Educação como Elemento Indispensável*. Revista Opinião Jurídica, Fortaleza, CE, v.15, n.21, p. 77-105, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/1787>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos – 2014*: Direitos à Integridade Pessoal. 1 ed. Brasília, DF: CNJ, 2016. 968p. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/09/c9ac5ba88a1053137da8639624744fc3.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos – 2014:* Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e Discriminação. 1 ed. Brasília, DF: CNJ, 2016. 1088 p. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/por1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. Secretaria Nacional de Justiça. *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos*: Direito à Integridade Pessoal. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/por2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. Secretaria Nacional de Justiça. *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos*: Direito à Liberdade Pessoal. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/por3.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. Secretaria Nacional de Justiça. *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos*: Direito à Vida, Anistias e Direito à Verdade. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/por6.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. Secretaria Nacional de Justiça. *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos*: Direitos dos Povos Indígenas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/por7.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. Secretaria Nacional de Justiça. *Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos*: Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e Discriminação. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/por1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL.Supremo Tribunal Federal. *Habeas Corpus coletivo*. Cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Impetração voltada a corrigir alegada superlotação em unidades. Admissibilidade da via eleita para o exame da questão de fundo. Violação de Direitos Fundamentais dos adolescentes internados. Deficiências estruturais e ausência de vagas ofertadas em instituições similares. Finalidades da medida socioeducativa. Doutrina da Proteção Integral. Princípios da Brevidade, Excepcionalidade e Respeito à Condição de Pessoa em Desenvolvimento. Diferenças das Políticas de Atendimento Socioeducativo em relação às polícias criminais. Deveres estatais reconhecidos pela Corte Interamericana. Direito dos Adolescentes privados de liberdade a desenvolverem os seus projetos de vida. Impossibilidade de o Poder Judiciário eximir-se de sua atuação nas hipóteses de violação iminente ou em curso a direitos fundamentais. Envergadura do postulado da dignidade humana no estado democrático de direito. Ordem concedida com a fixação de parâmetros e critérios a serem observados pelos magistrados. Eventual descumprimento pelos destinatários da ordem desafiará a interposição de recurso nas instâncias apropriadas. Habeas Corpus 143988. Todos os adolescentes internados na unidade de internação. Regional Norte e Superior Tribunal de Justiça. Relator: Ministro Edson Fachin. DJ Nº 221 do dia 04 set. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15344303832&ext=.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Caso Loayza Tamayo versus Perú (Casos Contenciosos).* Sentencia de 27 de noviembre de 1998, Série C, n. 42. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/CF/jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=311>. Acesso em: 29 set. 2023.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida*? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2009. 200 p.

DEFENSORIA PÚBLICA ESTADO DO TOCANTINS. *Banco de Jurisprudência Internacional*: Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Palmas, TO: Núcleo Especializado de Defesa dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <https://static.defensoria.to.def.br/postify-media/uploads/post/file/22527/BANCO_DE_JURISPRUDENCIA___SISTEMA_INTERAMERICANO.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. *Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência.* Revista Interação em Psicologia. Curitiba, PR, v. 19, n. 2, p. 281-292, mai/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em: 29 set. 2023.

FRAKL, Viktor E. *Em busca de sentido:* um psicólogo no campo de concentração. [online]. 1984. Disponível em: <https://atravessiamindfulness.com.br/wp-content/uploads/2019/12/em_busca_de_sentido.pdf>. Acesso em 29 set. 2023.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. *Dicionário Jurídico*. São Paulo: Rideel, 2019.

MACHADO, Carlos Eduardo Martins; SCHÄFER, Gilberto. *A Reparação do Dano ao Projeto de Vida na Corte Interamericana de Direitos Humanos.* Revista de Direitos Fundamentais e Democracia. Curitiba/PR, v. 13, n. 13, p. 179-197, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/340>. Acesso em: 29 set. 2023.

MAYORCA, Diego Monje; OYAGUE, Olenka Woolcott. *El daño al Proyecto de vida:* noción, estrutura y protección jurídica según los parâmetros estabelecidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. Utopía e Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Maracaibo, Venezuela, v. 23, n. extra 2, p. 128- 138, 2018. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33147/34763>. Acesso em: 29 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA. *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, 1948. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm>. Acesso em: 29 set. 2023.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos*: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. Revista do Tribunal Superior do Trabalho. Porto Alegre: Magister, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar.2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/6558>. Acesso em 29 set. 2023.

RAMOS, André de Carvalho. *Curso de Direitos Humanos*. 4 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2017. 864 p.
SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1979.

SESSAREGO, Carlos Fernández. *Daño al proyecto de vida*. Revista de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Catolica. Lima/Perú, n. 50, p. 47-97, 1996. Disponível em: < https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/5925>. Acesso em 29 set. 2023.

SESSAREGO, Carlos Fernández. *Recientes decisiones de los Tribunales Internacionales de Derechos Humanos:* la reparación del "daño al proyecto de vida" en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Anuario de derecho europeo, 2004, n. 4, p. 99-124. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1989881>. Acesso em 29 set. 2023.

SESSAREGO, Carlos Fernández. *El "Proyecto de Vida"*, ¿Merece Protección Jurídica?
Revista Persona, n. 75, set./nov. 2008. Disponível em: <http://www.revistapersona.com.ar/Persona75/75Sessarego.htm>. Acesso em: 29 set. 2023.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose*: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor Ltda, 2003. 269 p.

21. A potência da *Poetry Slam* para Educação em Direitos Humanos na socioeducação, práxis que encena (trans)formação

https://doi.org/10.36592/9786554601511-21

Sueli de Fátima Caetano Coppi[1]

Debora Cristina Fonseca[2]

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de explicitar e discutir práxis educacionais pautadas na Poetry Slam (batalhas de poesia falada) com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A discussão parte dos resultados de uma pesquisa-ação que analisou a importância da poesia Slam para o entendimento no que concerne aos direitos humanos e para construção de projetos de vida. Para adentrarmos nessas discussões, faz-se necessário encenarmos nos palcos constitutivos do movimento Slam.

Para isso, cabe elucidar que a Poetry Slam se constitui em um campeonato de poesia falada que emergiu em solo norte-americano no final do século XX. Marc Kelly Smith foi o idealizador desse movimento, motivado pelo desejo de criar um ambiente de leitura de poemas que fosse acolhedor e acessível, no qual as pessoas que não fossem do círculo acadêmico elitista também se sentissem a vontade para construir e declamar seus poemas.

A palavra Slam "é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma batida de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo da nossa "pá!" em língua portuguesa" (NEVES, 2017, p.93). O termo do evento poético foi apropriado por Marc Kelly Smith dos torneios de baseball, de tênis, de bridge e de basquete.

[1] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP/Rio Claro-SP. https://orcid.org/0009-0006-0731-6499

[2] Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP/Rio Claro-SP. https://orcid.org/0000-0001-8427-5973

Para o desenvolvimento das batalhas de Slam, Smith, juntamente com um grupo de amigos elaboraram três regras principais para a escrita dos poemas e para a construção das performances, embora possam sofrer alterações de Slam para Slam, as principais regras são: "os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical" (D'ALVA, 2014, p. 113).

Outro aspecto importante nas batalhas de poesia Slam, diz respeito a presença da plateia nos eventos, que foi ganhando destaque com o decorrer do tempo. No início as manifestações do público não implicavam diretamente nos resultados das batalhas. Porém, esse aspecto passou por modificações e a avaliação da plateia passou a ser primordial nos slams, principalmente para a apreciação e, julgamento dos poemas (MARTIN & BUENO, 2021).

Assim como acontecia com os slammers(poetas), não havia critérios para a escolha dos jurados, todos os presentes nos eventos podiam espontaneamente participar como avaliadores dos poemas e das performances poéticas, ocasionando em um rompimento com a academicismo e as configurações tradicionais de acontecimentos poético. Dessa forma, o movimento Slam foi ganhando o mundo pois *"hoje há Slams de poesia na França, no Reino Unido, na Alemanha, no Canadá, na Austrália, no Zimbabwe, em Madagascar, em Cingapura, no Japão etc."* (FREITAS, 2018, p.2).

No Brasil, a Poetry Slam chegou na primeira década do século XXI. A responsável por trazer o primeiro evento de poesia Slam ao país foi a poeta(slammer) Roberta estrela D'Alva, com a criação do Zona Autônoma da Palavra (ZAP) no ano de 2008. Diante disso, outros Slams floresceram em território brasileiro, sendo os principais deles os coletivos Slam da Guilhermina e o Slam Resistência na cidade de São Paulo.

Diferente da configuração dos Slams nos Estados Unidos que acontecem geralmente em ambientes fechados e privados, no Brasil os eventos de batalhas poéticas passaram a ocorrer em espaços públicos, a céu aberto nas praças centrais sem qualquer estrutura física atraindo pessoas de diferentes localidades da cidade. Por isso, o Slam Resistência proclama que os Slams Brasileiros são Ágoras da contemporaneidade por seu teor democrático.

Contudo, vale ressaltar que se trata de uma Ágora da atualidade, que diferente da Grécia Antiga, não comporta desigualdades e exclusões sociais e econômicas. Por isso, em suas atuações acabam por criar espaços e ambientes de insurgência, por expressarem por meio de vozes e corpos (em sua maioria negros), histórias de vida e suas demandas. Com isso, tem-se o despontar de narrativas autobiográficas que são socializadas de modo ativo e dialético, não havendo espaços para neutralidade, pois, *"a Slam Poetry encena um potencial dialógico [...] entre autor e público"* (SOMERS- WILLET, 2001, p.43-44).

Nesse cenário, um número considerável de pessoas, com destaque para as juventudes das regiões periféricas passam a ocupar espaços públicos criando significativas relações de humanidade, nas quais prevalecem o diálogo, a poesia e a luta por direitos literários, políticos, econômicos, sociais e culturais. *"Configurando-se em potentes ambientes de produção cultural crítica e criativa"* (MARTIN & BUENO, 2021, p.60).

Diante disso, torna-se evidente a força mobilizadora dos Slams pelo mundo, pois trata-se de um movimento que muda as disposições das coisas, por ser construído a partir de histórias de vidas marcadas pela marginalização, pelos apagamentos e silenciamentos históricos e literários. Nesse sentido, traz para os palcos sociais, novas necessidades, gritos por igualdade e justiça, o que perpassa por questões de alteridade identitária e, pela busca de novas formas de ser e estar no mundo.

Por essa razão, elegemos no trabalho de pesquisa a Poetry Slam para ultrapassar as barreiras da socieducação em um evento investigativo poético com adolescentes e jovens que se encontravam em cumprimento de medida socioeducativa de internação com o objetivo de tocar e provocar por meio da poesia Slam em suas histórias de vida possibilitando o emergir de (res) significações e de novas necessidades para suas existências.

Diante disso, iniciou-se um processo que teve como fios norteadores a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a construção de Projeto de Vida, em um movimento que envolve reconhecimento e entendimento de direitos básicos, sobretudo os Estabelecidos no artigo 227 da Constituição Federal e os preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990) (ECA). Com isso, houve o

desencadeamento de alteridade identitária, de identidades políticas (CIAMPA,1998), meios indispensáveis para uma vida humana com domínio no que concerne a história de vida (passado-presente-futuro), inibindo ações coercivas e que ferem a dignidade humana.

Por isso, anuncia-se a construção de projetos de vida políticos e emancipatórios na socioeducação, que sejam revolucionários assim como o Slam na medida que buscam romper com os enquadramentos sistêmicos que são desumanizadores para os corpos periféricos pela perversa lógica capitalista na contemporaneidade.

(Des)encarceramento de adolescentes autores de atos infracionais e a Educação Direitos Humanos

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) encorado na Doutrina de Proteção integral, posiciona o adolescente como um sujeito de direitos. Diante disso, o adolescente deve ser tratado e respeitado com dignidade e com todos os seus direitos resguardados, tendo em vista que se encontra em um momento peculiar de desenvolvimento. Nesse sentido, as políticas públicas devem melhorar e ampliar o sistema de garantia de direitos desse campo social.

No que tange ao adolescente autor de ato infracional os processos de garantia de direitos, tornam-se complexos e contraditórios, uma vez que o ECA estabelece as medidas socioeducativas que se desenvolvem no interim da proteção vs punição. Ao todo são firmadas a execução de seis Medidas, são elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional, sendo essa última a de maior gravidade e coloca o adolescente em privação de liberdade.

Nesse contexto, as ações devem ser direcionadas para os aspectos protetivos e pedagógicos como forma de garantir as superações das condições que impulsionaram o adolescente ao ato infracional. Para garantir e criar tais circunstâncias tem-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE (BRASIL, 2019), que consiste em uma política pública que deve garantir e criar condições para que o adolescente autor de ato infracional possa ter garantido todos

os direitos previstos nas legislações principalmente saúde, educação, alimentação, esporte, lazer sem os iguais tornam-se inviáveis as transformações da realidade concreta em que desenvolvem suas vidas. Por isso, é imprescindível que o atendimento socioeducativo seja pautado na Educação em Direitos Humanos.

Entretanto, estudos apontam que o sistema de garantias de direitos é negligenciado no decorrer da medida socioeducativa. No que tange aos Centros de Atendimento Socioeducativo ao adolescente privado de liberdade, Carvalho (2015), aponta que nos ambientes de internação os processos educativos não são efetivados plenamente, sobressaindo- se práticas repressivas e autoritárias.

Por isso, o tempo de internação é percebido pelo adolescente como um período insignificante e puramente punitivo. Essa percepção, culmina em um sentimento de raiva, revolta e injustiça no adolescente em privação de liberdade (SOUZA E COSTA, 2012). Contexto que está fortemente relacionado a ausência de propostas pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia dos jovens, conforme explicitado por Costa, Alberto, Silva, (2019).

Nesse cenário, percebe-se a urgência em se ampliar as discussões em relação aos direitos humanos de adolescentes e jovens encarcerados, uma vez que o ECA estabelece a garantia de direitos com prioridade para esse campo social, com a precaução que as medidas socioeducativas sejam cumpridas com ênfase nos aspectos formativos, pedagógicos, o que não acontece, permanecendo a lógica punitivistas do sistema penal brasileiro.

Dessa forma, os adolescentes são encarcerados sob a lógica sistêmica que persiste estrategicamente em apenas culpabilizar e punir como uma forma de mascarar as deficiências das instituições públicas que não cumprem seu papel educativo, de segurança e proteção (ADORNO, 2002). Essas questões perpassam diretamente pelo Sistema Penal Juvenil, *"eufemizado pelas nomenclaturas oficiais: Varas Infracionais da Infância e Juventude e medidas socioeducativas — ao invés de penas"* (MARTINS, 2020, p.117).

É preciso então, desencarcerar esses adolescentes, o que atravessa as vias da Educação em Direitos Humanos. Vale ressaltar que os aprisionamentos que impossibilitam o pleno desenvolvimento desses jovens, vão muito além do Centro Socioeducativo, uma vez que são em sua maioria pretos e pardos (BRASIL, 2019) e,

portanto, dos estratos sociais menos favorecidos da sociedade. Por isso, desde o nascimento se veem privados de direitos básicos para o pleno desenvolvimento humano, como nos aponta Dayrell:

> Os jovens pobres se veem, assim, privados da escola, privados do emprego, que vêm acompanhados pela limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, da limitação dos direitos de vivenciar a própria juventude, e, o que é mais sério, veem-se **privados da esperança** " (DAYRELL, 2001, p.13 grifo nosso)

Importante colocar que imerso em uma sociedade capitalista, o adolescente é inundado pelos mais variados tipos de mercadorias (produtos sedutores) que lhe garante um ilusório espaço de pertencimento e reconhecimento, contudo trata-se de uma inclusão precária instável e marginal (MARTINS,1997), pois, o jovem não tem acesso as condições econômicas para o consumo, o que faz com que busquem alternativas para terem acesso a tais produtos. "*Processo em que as necessidades estão submetidas, controladas e manipuladas pela vontade e inteligência do universo das mercadorias"* (CARONE, 1984/2004, p. 25).

Nesse cenário perverso, os adolescentes juntamente com seus familiares (sobre)vivem às margens da sociedade, ocupando posições precárias no mundo do trabalho, compartilhando um contexto cruel de pobreza intensa, realidade que se torna a porta de entrada para o trabalho no comércio varejista de drogas. Esse comércio por sua vez, "*acaba por oferecer posições e remunerações similares ou, muitas vezes, mais vantajosas do que as profissões normalmente ocupadas por esses adolescentes pobres e seus familiares"* (GALDEANO E ALMEIDA,2018, p.38)

Dessa forma, os adolescentes são atraídos por uma penosa e nociva rotina no mercado de drogas, que os expõe a diversos riscos, "*que os submetem a situações mental, física, social e moralmente perigosas e prejudiciais"* (GALDENO; ALMEIDA, 2018, p. 59), que como todo trabalho infantil, ocasiona em sérias consequências ao pleno desenvolvimento desses sujeitos, sendo a principal delas a evasão escolar. Estudos realizados por Souza e Silva (2018a), explicitam que quase 80% dos jovens que participam de atividades no tráfico de drogas estão fora dos ambientes

escolares, configurando-se a violação do direito fundamental de educação escolarizada, conforme consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

> Art. 26º, "Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito" (DUDH, 1948).

Vale ressaltar que o envolvimento dos adolescentes e jovens com atos infracionais, implica em tratamento desumano por parte de indivíduos e instituições, que passam a considerá-los e a tratá-los dentro de um imaginário de delinquência, ignorando as relações políticas, sociais e jurídicas que perpassam os processos que envolvem o contato dos adolescentes com o comércio de drogas, delineando o que Lima (2010), denomina de reconhecimento perverso. O que acarreta estigmas, rotulações e estereótipos, que são identificações desidentificadoras do ser humano, que culminam em privação de direitos, consolidando projetos sistêmicos regulatórios (ALMEIDA, 2005).

Diante disso, torna-se necessário refletir e criar estratégias, metodologias educacionais que possam provocar e abalar as estruturas desse sistema político, econômico e social cruel e desumanizador para as crianças, adolescentes e jovens na sociedade brasileira.

Poetry Slam: encen(ação)

Os estudos realizados nos ambientes de privação de liberdade com adolescentes e jovens, explicitam a força mobilizadora da arte nos Centros Socioeducativos, revelando *"uma potência capaz de criar novas formas de existência, de expressão de si"* (MARQUES; CARVALHO, 2017, p.218), pois a expressão artística toca na história e nas emoções dos sujeitos, impulsionando rupturas e (res)significações.

Nesse palco, encena a Poetry Slam que é revolucionária e insurgente no que concerne aos processos de reconhecimento e afirmação das identidades periféricas. Nesse sentido, Freitas (2019), apresenta a importância do movimento Slam para o desenvolvimento da cidadania e para a ocupação dos espaços públicos (FREITAS, 2019), por meio do corpo, das vozes, das histórias de vida e das demandas dos que se encontram as margens.

Diante da potencialidade da Poesia Slam, realizou-se um pesquisa-ação em um Centro Socioeducativo no interior do estado de São Paulo, a luz do método do materialismo histórico e dialético, com o qual buscou-se compreender os contextos constitutivos dos adolescentes em privação de liberdade, dentro de uma compreensão histórica, pois os sujeitos desenvolvem-se em uma relação dialética com o social, tornando-se simultaneamente únicos, singulares e históricos (AGUIAR E OZELLA, 2006).

Por meio da pesquisa-ação, que consiste em um movimento cooperativo, ativo interativo, dialógico e dialético (THIOLLENT, 1997), desenvolveu-se oficinas regadas pela poesia Slam com adolescentes encarcerados, adentrando a dimensão subjetiva dessa realidade com questões relacionadas aos Direitos Humanos, aos processos identitários e de construção de projeto de vida.

As oficinas foram estruturadas em 4 fases. A primeira fase contou com 3 oficinas, momentos em que se buscou a construção de vínculos entre os participantes da pesquisa-ação. A segunda foi estruturada em 6 oficinas destinadas, incialmente à apresentação da Poetry Slam aos adolescentes e jovens e posteriormente para a realização de atividades referentes à construção identitária e questões relacionadas aos Direitos Humanos. Na terceira fase, constituída por 5 oficinas, foram dedicadas a escrita dos Slams (poemas) pelos adolescentes. A quarta fase foi composta por 3 oficinas destinadas à construção das performances poéticas dos jovens.

Figura 01 – Representação das oficinas

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras

As performances foram realizadas em um Sarau, sendo o ápice da práxis poética. No momento das performances, buscou-se garantir a plenitude poética, impulsionando o rompimento do clima sombrio do cárcere no Centro Socioeducativo: *"superando o mundo real, favorecendo a criação de novos mundos dentro do mundo"* (Zumthor, 2007). Para análise de toda materialidade produzida durante a pesquisa-ação, recorreu-se aos núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA 2006,2013).

A organização e análise das produções dos adolescentes, culminaram na construção de núcleos de significação de 10 adolescentes participantes da pesquisa-ação. Para explicitar e discutir os movimentos desse processo, faz-se necessário nesse espaço uma síntese das expressões dos jovens. Importante ressaltar que as denominações dadas aos adolescentes durante a discussão, referem-se aos apelidos revelados por eles mesmos durante a práxis poética.

Poetry Slam: potência para construções de práxis educativas na socioeducação

Diante dos desencadeamentos ocorridos durante a pesquisa-ação, é possível perceber os contextos de vivências, as memórias e as histórias de vida dos adolescentes e jovens em privação de liberdade, momentos em que revelaram suas existências. O que representou um movimento dinâmico e significativo, no qual

puderam refletir sobre seus poemas autorais marcados com suas próprias histórias de vida e vivificados pelos seus corpos.

Dessa forma, têm-se a expressão viva de subjetividades, despontando de corpos, em sua maioria negros, em condição de vulnerabilidade social, estigmatizados e desumanizados. Palavras e vozes que estremecem os muros sistêmicos do cárcere, na medida em que passam a compreender-se humanamente dentro de um modelo político, econômico e cultural racistas e desigual.

Por meio de suas escrevivências (EVARISTO, 2016), os adolescentes revelaram frestas de suas lembranças, marcadas pelas rupturas familiares e pela entrada no comercio Varejistas de drogas. Com isso, percebe-se que os núcleos familiares desses adolescentes são marcados por quebras e fraturas, materializadas por assassinatos, prisões, separações, abrigos, repúblicas de amigos dentre outros. Dessa forma, *"a ideia de famílias quebradas, portanto, se insere nesta perspectiva, onde a palavra quebrada é tanto verbo como substantivo"*. (GALDEANO E ALMEIDA, 2018, P.87).

A Poetry Slam, atinge um significativo trabalho com a memória, em um processo potente de reconhecer a si mesmo de refletir e organizar a existência, o que pode ser explicitado nos momentos em que os adolescentes passam a escrever suas histórias de vida, principalmente as mais doloridas e marcantes como a perda de familiares no tráfico, como nos aponta o Jovem Semente: *"tristeza foi quando perdi meu pai e minha mãe*". O jovem escancara as feridas, as fraturas que lhe atravessam a alma. Outro momento fortemente expressado nos poemas dos jovens foi o início no mercado varejista de drogas, exemplificado nesse espaço pelas palavras do jovem Carriola:

> Então, tudo começou quando tinha 9 anos de idade, foi quando tive a curiosidade de experimentar maconha, foi que eu fui me envolvendo um pouco mais nessa vida, daí que comecei com o tráfico [...].

Essas expressões dos jovens, aproximam-se dos estudos realizados por Tavares, Béria e Lima (2001), que indicam a idade entre 10 e 12 anos para o início do uso e trabalho nos pontos de droga.

Nesse cenário, o jovem Mano Porco, escreve sobre suas lembranças da infância.

> Eu nasci em 2008, dia 3 do mês 3. Aí quando fiz uns 2 anos minha mãe perdeu a minha guarda e dos meus irmãos por causa de uso de drogas e meu pai bebe muito e bate na minha mãe e bate muito, aí eu e meu irmão fomos para o abrigo, aí a minha avó lutou muito na justiça e conseguiu aí nos fomos para São Paulo que ela morava lá e ela era bem de vida, é enfermeira e meu avó era segurança de aeroporto. Mas aí ela fez foi o melhor que teve, porque aí eu sempre tive de tudo. Mas a hora que eu voltei para minha cidade eu tinha uns 7 anos. Aí continuou a vida antiga, de minha mãe usa droga e meu pai bebe.

Outra história de vida marcada pela ruptura e as fraturas familiares. O adolescente Mano Porco, também revela seu primeiro contato com substâncias ilícitas.

> Aí eu com 10 anos já me envolvi e foi junto com a minha família, meu irmão estava fumando uma maconha, aí ele jogou um pito no chão, aí eu já sabia o que era, mas eu olhei para minha mãe e ela olho com uma cara tipo pega e fuma, aí eu fui lá e fumei, aí foi a primeira vez que eu fumei.

Em grande parte das histórias de vida expressada pelos adolescentes, mostram-nos que o uso e entrada para o tráfico, em muitos casos acontece dentro das próprias famílias, como forma de sobrevivência e existência diante de direitos humanos básicos negados a crianças, jovens e adultos. Nas histórias de vida destaca-se a repetição, configurando-se como um círculo de reproduções de negligências, violências e violações de direitos. O que também é revelado pelo jovem Lemão:

> "Mas fui traficar para ajudar minha família, por causa da necessidade de que passamos em casa. Mas, foi para ajudar minha mãe as coisas que faltava em casa". "Antes de cair aqui na Fundação eu traficava na boca para minha mãe".

Diante disso, as precárias condições de vida e as frágeis composições familiares monoparentais, em que sobressai a figura materna (BRITO, 2008), que em muitos momentos devido aos subempregos e baixos salários não consegue sanar as necessidades de sobrevivência de sua prole. Processos que configuram-se em uma porta de entrada do adolescente ao ato infracional, visto que desde a infância assume responsabilidade financeira para ajudar com a sobrevivência familiar.

Nesse contexto, o jovem HB20, expressa: *"fui pro corre naquele dia pra não faltar o pão de cada dia, para minha coroa ter paz e alegria" / "Mas o mais importante foi quando comecei a saber o que fazer pra ter dinheiro e foi nessa vida loka que cheguei até aqui".* Esse "*fazer*", Martins (2020), denomina de trabalho infantil, que vem somado a outras privações de direitos.

Vale ressaltar que em se tratando de jovens pretos a situação de perversidade é ainda mais cruel, como podemos observar pelas falas de HB20: "*Na mão deles é só mais um preto".* Com outras palavras reforça: *"só que as vezes vem os fardados e forja por ser negro do cabelo enrolado, isso causa revolta, atira em nos por andar com uns panos".*

Observamos a violência policial como instituída e naturalizada, atravessando a vida desses jovens, em nome de uma moral social empoderada pela farda ("uns panos"). Esse tratamento lhe traz um sentimento de revolta: *"cada jovem que toma um tapa na cara, cresce revoltado".* Infelizmente nesse conflito, denominado por Martins (2020), como a Guerra às drogas tem como consequência a morte desse campo social, um verdadeiro genocídio, principalmente da população negra. De acordo com dados divulgados pelo Atlas da Violência de 2021 (IPEA, 2021), a chance de um negro ser assassinado é de 2,6 vezes superior àquela de uma não negra.

Na contramão desse processo naturalizado de genocídio, em uma perspectiva contra hegemônica, abriu-se espaços por meio da Poetry Slam para reflexão e para construção de conhecimentos pelos adolescentes sobre seus respectivos contextos de vivências, momento significativo que possibilitou o reconhecimento e o entendimento ao que concerne aos direitos humanos e de modo mais específico aos Direitos da Criança e do Adolescente.

Com a apropriação e entendimento de seus direitos essenciais, os adolescentes passaram a reconhecer-se enquanto sujeitos de direitos como

podemos observar nas palavras de Biel: *"sou um adolescente, muitos me chamam de delinquente. Artigo 227! Crianças e adolescentes devem ser respeitados".* O Jovem HB20, também exclama: *"vamos de luta daquilo que é nosso" e mais: "se você conhece seus direitos, começa a desfrutar deles".* O jovem Lemão também alertava: *"todos temos direitos, muitas das vezes não sabemos que temos direito. O direito de ter um trabalho, uma família. Minha gente, vamos lutar".*

Nesse movimento de reflexão sobre suas memorias, sobre seus contextos de vivência e sobre os Direitos Humanos passam a ressignificar suas necessidades de vida. Logo nas primeiras oficinas, apontavam como desejo de futuro ficarem ricos como explicitado pelo jovem Biel: *"meu sonho é ficar rico".* E, quando indagados sobre o que gostavam ou o que tinham facilidade em fazer logo expressavam: *"eu tenho facilidade em contar nota"* (HB20); / *"Tenho facilidade em vender droga"* (Fofão).

Contudo, com as implicações da práxis poética, abriu-se movimentos para novos personagens como proclama o adolescente Biel: *"eu sou o "Biel" vocês acham que eu faço qualquer papel, mas eu quero o papel principal, ser protagonista da minha história".* Desse modo, um potente e aparente movimento de alteridade identitária começa a florescer, tornando aparente um vigoroso processo de metamorfose, um movimento que se dá *"fundamentalmente como produção de sentido"* (CIAMPA, 1998, p. 92- 93).

O entendimento acerca dos direitos dos adolescentes passa a ser mobilizador de mudança, como apresenta HB20:

> "Mas nós não falha na missão porque aprendi meus direitos dentro da Fundação[...], meus irmãos então vamo na luta pra sair daqui e conquistar tudo sem pegar no 8tão. Vou começar a mudança a partir de hoje 01/04/22, daqui da Fundação".

Nessa direção, o jovem Mano Poco declama: *"porque agora meus estudos eu vou ter que usar, contra os governantes que só querem nos prejudicar. Pelos meus direitos eu não vou parar de lutar*

Nesse palco de luta e de resistência, tem-se também como expressa o jovem Pitbull do Funk o desejo de liberdade de expressão:

> *Ai, eu só queria falar que o coração do pobre tá cansado de lutar, vida abalada, vida sofrida, choro, grito e correria. Aí, agora eu vou falar por que o povo preto, tá cansado de choro e de lutar, E sabe que nada vai mudar, pra nois e o beco sempre fica atacado, nois quer soltar a voz.*

Com o emergir de novas necessidades, tem-se também novos desejos, novas possibilidades para suas vidas, perspectivas emancipatórias em relação aos estigmas e estereótipos empreendidos sobre eles. *O jovem Biel revela: quando sair, advogado quero ser" / "quero conquistar meus sonhos, minha casa e formar advogado, vou lutar fazer faculdade*". Dessa forma, já não se tratava simplesmente de ficar rico, de ter, mas de ser, ser humano potente em (trans)formação.

Nesse sentido, jovem Mano Porco munido de palavras expressa: "*quero ser veterinário!"* O adolescente Carriola também aponta suas palavras:

> "Quando sair daqui de dentro vou fazer diferente". Consequentemente ele já estabelece suas metas: "Quero fazer curso Cabeleireiro, terminar o Ensino Médio, casar e ter minha família" / "acreditar em mim mesmo, arrumar um trabalho terminar o Ensino Médio".

O adolescente Lobão estava convicto quanto aos seus projetos de futuro:

> Quando eu sair daqui penso em voltar a ir para escola e um dia realizar meu sonho que é ser advogado, quero muito um dia ser advogado e sei que um dia eu vou conseguir conquistar meu sonho e vou fazer minha família se orgulhar de mim.

O adolescente HB20, também expressa seus planos:

> "Quero terminar o Ensino Fundamental, fazer faculdade, buscar FIES E SISU, ter um emprego. Quero ser cabeleireiro, comprar meu próprio salão e mais no futuro ensinar meus filhos cortar".

Desse modo, por meio da Poetry Slam, da performance, corpos encarcerados voltaram seus olhares para si, fazendo estremecer as correntes sistêmicas que os aprisionam, despindo-se das molduras estigmatizantes e desumanizadoras, abrindo-se brechas para movimentos emancipatórios do ser. Diante disso, elevou-

se as possibilidades para o "*sonhar'* e consequentemente para novas necessidades na e para vida, com abertura para um novo nascimento social: o sujeito de direitos.

Poetry Slam, em finaliz(ação)

A Poetry Slam, materializa-se, portanto, em palavras e corpos carregados de historicidade, de identidade e de (trans)formação. Por isso, é potente na abertura de brechas, de práxis educativas para que adolescentes e jovens encarcerados possam refletir e organizar suas próprias histórias de vida nos contextos em que se desenvolvem humanamente. Uma vez que ao criarem uma produção de Slam, são ao mesmo tempo (res)construídos por essa produção. Com isso, uma poesia de Slam carrega em cada palavra escrita e proclamada, vidas humanas marcadas pelos movimentos de construção identitária, que dialeticamente entrelaça subjetividade e coletividade.

Nesse processo, marcado pela Educação em Direitos Humanos, mobiliza-se uma potente força de oposição aos contextos e ações que desumanizam e aprisionam os sujeitos, impulsionando a construção de Projetos de Vida políticos e emancipatórios de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Internação, palco em que a Poetry Slam expressa a performance da (trans)formação.

O movimento construído pelos jovens durante as oficinas foi, em si, a vivência de seu direito humano de reconhecimento de sua história e de sua potência como humano. Vemos assim, que as grades não foram abolidas, mas alguns outros aprisionamentos desapareceram e são anunciados em seus poemas.

Meu futuro

Eu sou o Biel, vocês acham que eu faço qualquer papel,
mas eu quero o papel principal,
ser protagonista da minha história.
Eu vou correr atrás dos meus sonhos.
Artigo 227!
Crianças e adolescentes devem ser respeitados.

Eu gostava de brincar de polícia ladrão com os moleques,
hoje em dia estou atras das grades,
pagando pelo que eu fiz,
mas eu já estou prevendo um futuro melhor para mim,
se Deus quiser vou sair daqui,
da um trampo, uma melhora pra mim,
e ajudar minha mãe, que me deu conselho,
mas infelizmente não escutei,
e estou aqui.
Quando sair, advogado quero ser,
Vou lutar e me formar, fazer faculdade,
Estudar e conquistar meus objetivos,
Porque não custa sonhar.

Biel

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Ética e violência: Adolescentes, crime e violência.** In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M. V.V.; SPÓSITO, M. P. (Org.). Juventude em debate. São Paulo. Cortez. p. 97-110. 2002.

ALMEIDA, J. A. M. de. **Sobre Anamorfose: identidade e emancipação na velhice.** Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005. Disponível em:< https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17083>. Acesso em: 02 fev 2023.

AGUIAR, W.M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília.** v. 26, n. 2. 2006.

_____. A apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Artigo 121 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990

_____. **Presidência da República. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Levantamento nacional SINASE 2017**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf.> Acesso em: 20 out. 2023.

BRITO, F. S. Mulher chefe de família: um estudo de gênero sobre a família monoparental feminina. 2008 **Revista Urutágua**, n. 15. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/015/15brito.htm.> Acesso em: 20 out. 2023.

CARVALHO, A. M. B. **Escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: estudo bibliográfico**. 2015. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2550530. Acesso em: 20 out. 2023.

CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), **Psicologia Social: o homem em movimento** (pp. 20-30). São Paulo: Brasiliense . (Original publicado em 1984). 2004.

CIAMPA, A. C. **BRASIL Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno**. Interações, São Paulo, v. 3, nº. 6, p. 87-101, jul./dez. 1998.

COSTA, C. S. S.; ALBERTO, M. F. P.; SILVA, E. B. F. L. **Vivências nas Medidas Socioeducativas: Possibilidades para o Projeto de Vida dos Jovens**. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/gGk76g3HvbkQ95Y6G6ryGKB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out. 2023

D'ALVA, R. E. **Teatro hip-hop: a performance poética do atorMC**. São Paulo. Perspectiva. 2014.

DAYRELL, J. **A MÚSICA ENTRA EM CENA: O RAP E O FUNK NA SOCIALIZAÇÃO DA JUVENTUDE EM BELO HORIZONTE**. Dissertação Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2001. Disponível em https://pdfs.semanticscholar.org/6c04/1b1765113030830a3d1ecf3f8f3ba4874bf7.pdf>. Acesso em: 30 jan 2023.

DUDH, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Resolução 217 A III.

EVARISTO, C. **A gente combinamos de não morrer**. In: EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas. Fundação Biblioteca Nacional. 2016

FREITAS, D. S. de. apud AFONSO, L. **Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência.** Artigo. Universidade Federal de Alfenas. Alfenas. 2019. Disponível em: < http://old.scielo.br/pdf/elbc/n59/2316-4018-elbc-59-e5915.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GALDEANO, A. P.; ALMEIDA, R. **TRÁFICO DE DROGAS ENTRE AS PIORES FORMAS DE TRABALHO INFANTIL**. **Mercados, famílias e rede de proteção social**. CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. NEU – Núcleo de Etnografias Urbanas. 2018.

IPEA. **INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA.** ATLAS DA VIOLÊNCIA 2021.GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA ECONÔMIA. 2021.

LIMA, A. F. **Metamorfose, Anamorfose e Reconhecimento Perverso: a identidade na perspectiva da psicologia social crítica**. São Paulo. FAPESP. EDU. 2010.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2017, vol.22, n.71, e227169. Epub Nov 13, 2017. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bDCVWkKnRDcRNKGpRZLvcHP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 nov 2022.

MARTIN, V. L. de R.; BUENO, A. de G. **Slam e o direito à cidade: notas a partir do Slam da Guilhermina e do Slam Resistência Aletria**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 51-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/33516/29286/116219>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, A. F. P. **CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRABALHO INFANTIL NO TRÁFICO DE DROGAS: VISIBILIZAR PARA PROTEGER. SCIAS.** Direitos Humanos e Educação. Belo Horizonte/MG, v.3, n.2, p. 111-130, jul./dez. 2020. Disponível em:< https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5131/3172>. Acesso em: 07 jan 2023.

NEVES, C. A. de B. **SLAMS – LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA AO/NO MUNDO CONTEMPORÂNEO** Linha D'Água (Online), São Paulo. v. 30, n. 2, p. 92-112. out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112 >. Acesso em: 20 jan. 2023. Oliveira Oliveira

SOMERS-WILLET, S. B.A. **"Slam Poetry: Ambivalence, Gender and Authenticity in 'Slam'"**. In: Text, Practice and Performance III, pp.37-63. 2001.

SOUZA L. A.; COSTA L. F. **O SIGNIFICADO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE.** 2012. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200009>. Acesso em: 20 out. 2023.

TAVARES, B. F.; BÉRIA, J. U.; LIMA, M. S. de. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. 2001. *Revista de Saúde Pública*. 35(2), 150-158. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v35n2/4399.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. Ed. SP. Atlas. 1997.

22. Quadrante insurgente: Ocupação e luta por moradia em Palmas

https://doi.org/10.36592/9786554601511-22

Ana Carla de Lira Bottura[1]

Olívia de Campos Maia Pereira[2]

1 INTRODUÇÃO

O processo histórico de ocupação de Palmas, capital do Tocantins, ao longo dos seus pouco mais de trinta anos, vem sendo continuamente apresentado enquanto objeto de estudo no meio acadêmico, em grande parte com um enfoque direcionado às discrepâncias verificadas entre o projeto básico inicial e a sua materialização. Como pano de fundo da contribuição proposta pelo presente artigo, tomamos como ponto de partida um viés interpretativo que enfoca a sua condição enquanto cidade neoliberal (BOTTURA, 2017, 2018, 2019) e a sua ocupação segregada e dispersa, assim como a hostilidade do seu projeto urbanístico e a violência institucionalizada da sua implantação (MAIA, SANTOS & CARVALHO, 2019), enquanto parte integrante e necessária à plena realização do seu estabelecimento como fronteira de acumulação do capital no cerrado brasileiro. Nascida e criada como mercadoria comercializada pelo próprio Estado, Palmas traz, não apenas em sua história como principalmente em seu território, as marcas do princípio segregacionista que se desenvolve desde os seus primeiros anos de existência, que relegou à população pobre as zonas periféricas da cidade ainda em fase construção.

É neste breve contexto de exclusão e permanente naturalização de desigualdades que situamos a nossa leitura de um trecho da malha urbana projetada que abriga os primeiros episódios de conflito por moradia em Palmas. A ocupação popular das quadras localizadas na Área Residencial Noroeste, também conhecida como ARNOs, inicialmente idealizada enquanto "Setor das Mansões" (de acordo com um dos entrevistados da pesquisa), representa uma ruptura na lógica mercadológica

[1] Centro Universitário Católica do Tocantins – UniCatólica. https://orcid.org/0000-0003-3572-2372
[2] Universidade Federal do Tocantins – UF. https://orcid.org/0000-0003-1929-7281

de uma parcela importante de solo urbano, à qual denominamos Quadrante insurgente. Para além da Vila União, história de resistência e luta por moradia já conhecida no imaginário local sob o viés da estigmatização, apresentamos a seguir um olhar ampliado para a região das ARNOs, que revela nuances históricas já quase apagadas na memória urbana local.

O presente artigo se propõe a trazer histórias contadas por pioneiros frequentemente invisibilizados, e mesmo criminalizados no imaginário local: aqueles que participaram da construção das primeiras ocupações informais dentro dos limites na malha urbana projetada, os ditos "invasores".

Com o objetivo de dar voz a múltiplos narradores – que oportunizam novas versões de uma mesma história e revelam novos campos de investigação – optou-se pelo uso das narrativas como principal fonte de pesquisa, buscando na evidência de fatos coletivos a constatação de que "a memória de um pode ser a memória de muitos", como sugere Sônia Maria de Freitas no prefácio da edição brasileira do livro de Thompson (1992, p.17). Tal escolha justifica-se por estarmos lidando com acontecimentos recentes, dos quais muitos participantes diretos encontram-se presentes e dispostos a partilhar experiências vividas. Na "cidade do tempo ausente" (SILVA, 2010), onde tudo está por construir, inclusive a história, muitas são as possibilidades de interpretação e de usos políticos do passado, ao que se pretende contribuir com os relatos aqui apresentados.

No âmbito da pesquisa que deu origem a este artigo, foram realizadas e transcritas, de novembro de 2016 a março de 2019, entrevistas semiestruturadas com 26 representantes de movimentos populares e pioneiros de ocupações informais (aqui intitulados Agentes Sociais) e 14 Agentes Públicos (funcionários de instituições públicas e antigos gestores locais). Para efeito desta publicação, e tendo em vista a privacidade dos informantes, os respectivos nomes foram ocultados[3], com exceção do ex-governador Moisés Avelino, cuja identidade está diretamente ligada a história da cidade.

[3] Para mais informações acerca dos entrevistados ver Bottura (2019).

2 CIDADE IMÃ

> Eu tava trabalhando no Mato Grosso quando eu soube. No dia que tava inaugurando aqui a gente pegou lá num rádio, aí os cara disseram lá: "Ê, rapaz...tá saindo uma cidade lá no Tocantins por nome Palmas...lá vai ser bom!". Foi aí que eu disse: "Sabe...eu vou-me embora. Se prestar eu vou trazer minha família pra gente viver junto...pra parar de estar distante de casa". Porque lá no Maranhão a gente não tem refrigério, não tem jeito pra a gente viver. Se você vai dar uma diária de serviço hoje... aqui custa 75, lá custa 25 reais. (Narrador 1)

A narrativa acima é uma pequena amostra do poder de atração que a construção da nova capital, iniciada em 1989, exerceu sobre a população do entorno do Tocantins, sobretudo de regiões mais pobres e de trabalho escasso, despontando como oportunidade de melhores condições de sobrevivência e constituição de patrimônio. Em todas as entrevistas realizadas com os agentes sociais foram registrados relatos que ilustram facilidades de acesso aos lotes urbanos na ocasião da implantação da cidade. No entanto, é de conhecimento público que os critérios subjetivos utilizados para as doações de lotes, criou barreiras para uma parcela da população migrante, tendo havido um contingente não estimado de famílias que retornaram aos seus locais de origem, tendo em vista as dificuldades encontradas, não apenas com relação aos imóveis como também às duras condições de vida encontradas nos primeiros anos.

A indissociabilidade entre capitalismo, desigualdade e segregação socioespacial constitui-se como premissa básica da distribuição da população nos processos de urbanização (HARVEY, 2005). Previsível seria, portanto, que na idealização de Palmas, típica cidade mercadoria de fins do século XX, o lugar destinado à população de baixa renda fosse periférico. O papel do Estado enquanto primeiro e principal especulador na implantação da cidade e o processo de mercadificação de terras como premissa para a sua construção, conduz-nos à constatação de que a periferização que se desenvolve concomitantemente à construção da cidade, longe de ser consequência indesejada ou desvio, revela-se como elemento estruturante do próprio sistema capitalista de produção do espaço urbano (BOTTURA, 2017).

O processo de formação da periferia de Palmas, em sua essência, não difere daquela que aconteceu em Brasília, algumas décadas antes. O anúncio da construção da capital federal, serviu como imã a um expressivo contingente populacional no intuito de atender à demanda por mão-de-obra não especializada e de baixa qualificação, demanda esta responsável por um massivo êxodo, não apenas rural, como também de zonas de urbanização incipiente no seu entorno, além da atração de pessoas advindas das mais diversas regiões do país em busca de oportunidades no Distrito Federal. As cidades-satélites, que nascem antes mesmo do Plano Piloto e crescem concomitantemente à sua edificação, constituem o território destinado a esta população de migrantes pobres, de maneira a evitar o seu assentamento nos limites da cidade planejada, garantindo, assim a sua não descaracterização (PAVIANI, 1987).

Passados 30 anos da criação de Brasília, também com função administrativa, mas visando atender às demandas econômicas regionais ligadas à expansão do agronegócio no interior do país, cria-se Palmas. Admitindo-se as diversas similaridades e divergências entre as duas cidades, tanto do ponto de vista da sua composição formal, quanto ideológica, interessa-nos aqui destacar a ausência de novidades na precocidade do processo de periferização por qual passou Palmas, consequência do mesmo fundamento que impulsionou a segregação socioespacial na sua vizinha Brasília: o estratégico desenvolvimento desigual. De acordo com a leitura de Smith (1988):

> A lógica do desenvolvimento desigual deriva especificamente das tendências opostas, inerentes ao capital, para a diferenciação, mas com a simultânea igualização dos níveis e condições da produção. O capital é continuamente investido no ambiente construído com o fito de se produzir mais-valia e expansão da base do próprio capital. Mas, da mesma forma, o capital é continuamente retirado do ambiente construído de forma que ele possa se deslocar para outra parte e se beneficiar com taxas de lucro mais altas. A imobilização espacial do capital produtivo em sua forma material não é nem menos necessária do que a perpétua circulação do capital como valor. Assim, é possível ver o desenvolvimento desigual do capitalismo como a expressão geográfica da contradição mais fundamental entre o valor de uso e valor de troca. (SMITH, 1988, p.19)

A teoria defendida pelo autor, reforça o caráter espacial do desenvolvimento desigual, entendendo-o enquanto expressão inerente à produção capitalista do espaço urbano. A partir deste entendimento, faz-se possível desconstruir discursos e leituras que tendem a atribuir ao surgimento das periferias em cidades projetadas o espectro da contradição, da espontaneidade, do inesperado. Tanto nas interpretações iniciais de Brasília, quanto em uma importante parcela de publicações acerca da criação e ocupação de Palmas, o fenômeno da ocupação periférica é frequentemente visto como consequência de um crescimento desordenado, contrariamente ao planejado.

No caso de Palmas, o Estado, em associação a agentes imobiliários, aparece, flagrantemente, como peça chave na constituição de um tecido urbano fragmentado, disperso e socialmente segregado. Do ponto de vista da produção capitalista do espaço urbano, sobretudo tratando-se da sua etapa neoliberal, o "mito" do Estado mínimo se traduz em uma intensa participação do poder público no papel de facilitador de ações direcionadas à venda e gestão da cidade-empresa-mercadoria. Ao abordar esta dinâmica em escala macro, entendendo-a enquanto estrutural no sistema capitalista, amplia-se o horizonte das discussões focada nos caprichos e interesses dos gestores políticos, agregando ao olhar os artifícios sob os quais a lógica do capital se atualiza e instaura sua própria ordem onde comumente se vê o "crescimento desordenado".

Os bairros de Taquaralto e Jardim Aureny I (e posteriormente Aurenys II, III e IV), situados no extremo sul de Palmas, a cerca de 20km do centro da cidade e fora dos limites da cidade projetada, foram o endereço destinado à população de baixa renda, por meio de doações de lotes, que ao mesmo tempo em que pacificavam as demandas imediatas desse perfil populacional, gerava uma relação de vínculo entre o Estado e a população mediada pela gratidão e pela consciência da obrigação de retribuição ao doador (ROLNIK, 2015). Esta política de doação de lotes, iniciada já em 1990, surgiu como resposta às primeiras ocupações informais localizadas em quadras da região central da cidade. Os relatos que se seguem trazem uma versão dos fatos ocorridos neste contexto da luta pelo direito de habitar as localizações privilegiadas desse espaço urbano em conformação, próximas às oportunidades de trabalho, providas de infraestrutura urbana adequada e facilidade de transporte

público. Tratam, portanto de histórias de luta e de resistência em uma zona de grande expectativa de valorização imobiliária nos primórdios da cidade. É importante ressaltar que algumas das histórias aqui relatadas são praticamente desconhecidas pela maior parte da população de Palmas, em sua maioria ausentes de registros, vivas apenas na memória dos seus protagonistas, aqui visibilizados. Com exceção da Vila União, que já foi alvo de estudos acadêmicos (COCOZZA, 2007; OLIVEIRA, 2016), todas as outras ocupações não passam de "rumores" presentes no imaginário coletivo dos moradores mais antigos e aqui se apresentam por meio da narrativa daqueles que as vivenciaram.

3 PRIMEIRAS OCUPAÇÕES

> ...eu vim pra cá pras ARNOs, que era tipo uma invasão na época, a ARNO32 era invasão e a 33 estava sendo legalizada, até que na época existia uma guerra entre governo e prefeitura, porque a parte da região norte não era pra ficar os pobres, o pobres eram pra ir pra as Aurenys, Taquaralto e quando cheguei... muita gente já por insistência invadia muito essa área aqui do lado da região norte... (Narrador 2)

> Aí a gente não queria invadir, né? Nesse período foi muito fácil pra invasão dessas ARNOS que foi aberta... mas aí pra nós era muito difícil, porque meu marido trabalhava na firma e não tinha tempo de ficar lá correndo atrás... (Narrador 3)

> Pra terminar, juntaram muita gente contra mim, jogavam caminhão em cima de mim, botava revolver na minha cara, mandava eu sumir daqui ... diz que aqui eu era o culpado de ficar invadindo a quadra. Não era quadra invadida, era quadra autorizada pelo governo Moises Avelino. (Narrador 4)

Antes de tudo faz-se necessário pontuar brevemente um debate já bem conhecido nos estudos que envolvem os movimentos sociais e a luta pela moradia no Brasil, que é a distinção entre os termos "invasão" e "ocupação" de imóveis urbanos ou rurais. Enquanto o primeiro carrega consigo o estigma da ação ilegal, criminosa e condenável, o segundo, interpretado enquanto ato político, atenua a carga negativa do primeiro por representar uma ação coletiva direcionada à reinvindicação pelo direito constitucional à moradia e ao cumprimento da função

social da propriedade. Miagusko (2008, p.58) aponta a disputa simbólica dos movimentos de moradia pela nomeação da ação, como a forma mais visível de seu aparecimento político. "O termo ocupação já carrega um excesso porque antepõe o direito à moradia nos limites do direito à propriedade privada".

Nos depoimentos colhidos acerca da formação de Palmas junto aos diversos agentes sociais, a predominância da palavra "invasão", "invasor", "invadir" e suas conjugações, especialmente referindo-se a esta fase inicial, demonstra um posicionamento de grupos formadores de opinião que é amplamente reproduzido, indistintamente. Vistas como os primeiros problemas surgidos no processo de implantação da cidade, as ocupações foram e seguem sendo alvo de combate e estigmatização, mesmo após décadas de consolidação de algumas destas áreas.

É fato que, dado o baixo grau de organização dos grupos que realizaram as ocupações registradas nos primeiros anos da cidade, verifica-se, em um primeiro momento, uma certa carência do teor politizador da luta por moradia, que se desenvolve paulatinamente até a fase seguinte, quando surge o primeiro movimento organizado (BOTTURA, 2019). Ainda assim, entende-se que ao ocuparem terras públicas para fins de moradia, e, portanto, para uma necessidade básica do ser humano – sobretudo num contexto de excepcionalidade, como a construção de uma cidade nova, quando tudo está em fase de definições – estes grupos denunciam o perfil excludente e segregador do projeto em execução e a ação diretiva do Estado em sua condução. Assim, para além da persistência terminológica, a persistência do estigma do invasor relaciona-se com o que Villaça (2011, p.48) chama de "naturalização dos processos sociais", quando uma ideologia dominante se torna plenamente aceita pela maior parte da população, que a adota como verdadeira e passa a reproduzi-la indistintamente. Esta naturalização, por sua vez, atua como parte fundamental do processo de construção de consensos na produção da cidade capitalista neoliberal.

Ainda com relação ao uso do termo "ocupação", recorrentemente utilizado para designar a distribuição da população no território, esclarecemos que aqui foi adotada uma classificação de acordo com as diferentes naturezas encontradas: ocupações formais (resultado de processo de compra ou doação pelo poder público), ocupações informais espontâneas (aquelas surgidas pela ação popular) e

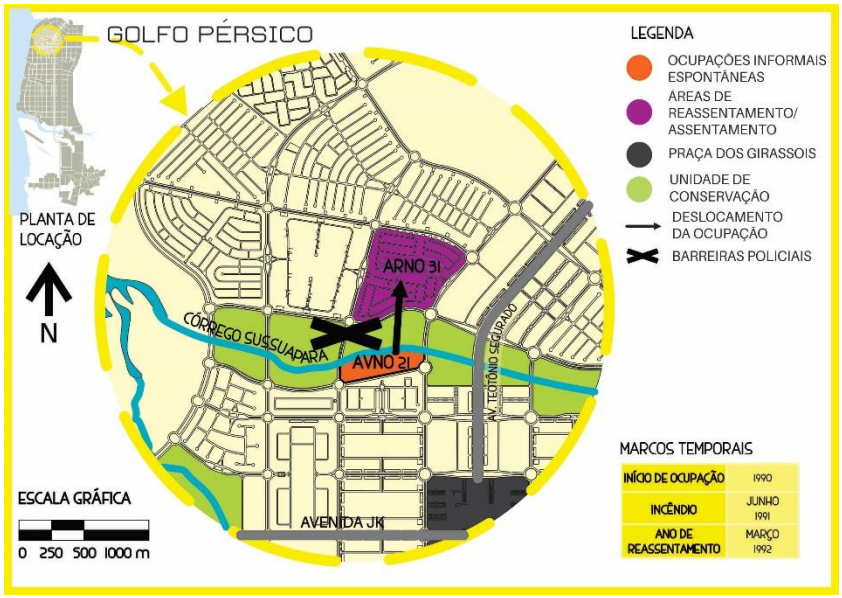
ocupações informais dirigidas (aquelas originadas pela ação inicial de um agente ligado ao governo).

3.1 GOLFO PÉRSICO

A primeira ocupação informal espontânea para fins de moradia que se tem registro na história oral da cidade deu-se por volta de 1990, às margens do Córrego Sussuapara, localidade próxima à Praça dos Girassóis, coração da cidade, onde estava sendo construído o Palácio do Araguaia e demais edifícios administrativos.

> Chamavam Golfo Pérsico porque era uma guerra. Naquele tempo, não teve aquela guerra lá? Então... eles botaram o nome porque lá era uma guerra terrível. A polícia vinha e metia a taca de tarde, de noite eles voltavam novamente, então por isso que eles consideraram lá como o Golfo Pérsico. (Narrador 2)

Figura 1 - Mapa de localização do Golfo Pérsico



Fonte: Bottura (2019)

Iniciada durante o primeiro governo do Siqueira Campos, a ocupação, de rápido crescimento, foi um dos fatos que motivou colocação de barreiras policias nas entradas da cidade pelo então governador Siqueira Campos.

> Na época do Golfo Pérsico o Siqueira colocou um caminhão aí da polícia, pra passar o pessoal [que chegava] pras Aurenys... Porque ele não conseguia tirar eles [os que já estavam]... ele via aquele tanto de gente que já tava ali e ele não conseguiu tirar. Daí fechou pra não aumentar, porque senão todos que chegassem iam ficar tudo ali e então ia virar uma invasão só... (Narrador 2)

O Narrador 5 é um dos pioneiros do Golfo Pérsico, tendo chegado ao local em 1989, antes mesmo deste se configurar como uma área improvisada de habitação. Às margens do córrego Sussuapara, distante cerca de 2km do Palácio do Araguaia, uniu-se a dois amigos que ali já se encontravam, em um barraco de palha e lona no qual foi montada a Servitex, empresa responsável pelo fornecimento de marmitas para os funcionários públicos dos prédios administrativos e trabalhadores da construção que por ali circulavam.

> Quando a multidão do Golfo chegou nós já estávamos lá... quando nós chegamos não tinha ninguém. Nós fomos os pioneiros realmente. Depois veio a Dona Sônia, uma senhora que montou um restaurante lá... (Narrador 5)

A total carência por serviços básicos na fase inicial da cidade, compunha uma enorme demanda, captada e explorada pelos pioneiros do setor de comércio e serviços.

> Eu me instalei lá por causa da Servitex, mas também com essa visão de montar negócios, pra receber mesmo esse povão, entendeu?[...] As pessoas chegavam carentes de tudo, porque não tinha hotel, então as pessoas quase que não dormiam aqui. Mas pra comer era obrigado. Então a gente fornecia essas marmitas e também vendia o PF [Prato Feito]. Aí depois, perto do palácio começou a criar um fluxo de gente vendendo uma coisa, vendendo outra... depois esse movimento foi lá pra Rodoviária. (Narrador 5)

O informante relata que entre 1990 e 1991 deu-se início à chegada de pessoas em busca de moradia às margens do Córrego Sussuapara, em um ritmo tão acelerado que, em pouco tempo, já era possível contabilizar centenas de barracos de lona preta. Só então a ocupação passou a ser conhecida como Golfo Pérsico e continuou a receber famílias incessantemente até o seu despejo, em março de 1992, chegando a reunir, de acordo com os informantes, a um número estimado entre 2000 a 3000 moradores. O Narrador 6 chega em fevereiro de 1992 e relata sobre a dureza do ambiente na época:

> O lugar era muito barro. Eu tinha meu barraco aqui... fazia um buraco bem aqui pra fazer as necessidades, cercava com plástico... o outro já fazia o dele aqui encostado. Era aquele cheiro forte... A vivência não era tão boa, não. Era boa porque a gente não tinha pra onde ir e se acomodava ali, né? Tinha muita criança também. A gente também tomava banho, bebia do correguinho que passava ali, o Córrego Sussuapara. A vivência era essa, que quase não tinha nada ainda. (Narrador 6)

Ao que tudo indica, o marco para o crescimento acelerado do Golfo Pérsico coincide com a eleição do Moisés Avelino para o governo do estado e a suspensão do controle de entrada nos limites da cidade. Outro aspecto que coincide com relatos das demais ocupações iniciadas durante a segunda gestão do governo estadual, é a ocorrência de ações articuladas junto à população, por meio de funcionários públicos ligados diretamente ao governador, voltadas para a ocupação de quadras ociosas. Uma destas ações seria a reunião de pessoas do Golfo Pérsico para a ocupação da Quadra ASR-SE75 (atual 712N) e da ARNO33 (307N). De acordo com relatos, as duas ocupações – aqui denominadas como "ocupações informais dirigidas", tendo em vista a mediação por agentes públicos – aconteceram no mesmo dia, na noite de Natal de 1991:

> A [ARNO]33 foi invadida no dia 24 de dezembro de 1991. Na época a gente foi convidado porque tinha um bocado de gente ali no governo que fazia reuniões junto com a gente... E aí a gente foi convidado pra ir pra [ASR-SE]75. Foi muita gente. Eu mesmo não fui... Mas como eu tive na reunião, fui convidado pra ir. E lá começou 2 horas da manhã, na 75. E a Vila União, que é a [ARNO]33, começou às 7h da manhã. No mesmo dia eles fizeram as duas. (Narrador 6)

Parte dos moradores do Golfo se distribuiu entre as duas ocupações, sendo que, posteriormente, alguns retornaram da ASR-SE75, quando o governador ordena que a mesma seja desocupada, tendo em vista a previsão do seu uso para atividades industriais. Esta declaração não evitou que a quadra fosse efetivamente ocupada. Já os ocupantes da ARNO33 permaneceram no local, constituindo-se como elemento de pressão junto ao poder público. Sua consolidação será abordada no item a seguir.

O fim do Golfo Pérsico é frequentemente relatado como tendo sido motivado por um incêndio devastador, identificado como o fato que leva o então governador a reassentar as famílias que ali estavam. De acordo com o Narrador 3, ex-funcionário da CODETINS (Companhia de Desenvolvimento do estado do Tocantins):

> Em 1991, aproximadamente no mês de maio pra junho de 91, tinha aproximadamente 2 mil famílias aqui [no Golfo Pérsico]. Pegou fogo... queimou tudo, ficou no zero. Essas 2 mil famílias que estavam aí ficaram sem nada. Graças a Deus que não morreu ninguém...só foram bens materiais. Aí teve que iniciar do zero. O Governo de imediato já ajeitou lona pra todo mundo, abriu a quadra ARNO31 e já começou assentar. (Narrador 3)

Já de acordo com ex-moradores do Golfo, o incêndio de fato aconteceu, no entanto, não atingiu as proporções descritas pelo informante (e também pelo próprio Moisés Avelino), resumindo-se a uma área restrita da ocupação. Além disto, não seria essa a causa efetiva do microparcelamento da quadra ARNO31 (303N) para o reassentamento das famílias promovido por Avelino e, sim, a pressão popular que já se havia estabelecido pela ocupação da ARNO33, não apenas por pessoas oriundas do Golfo, como de outras regiões da cidade. A dissolução do Golfo Pérsico constituiu-se, assim, como o ponto de partida da Vila União.

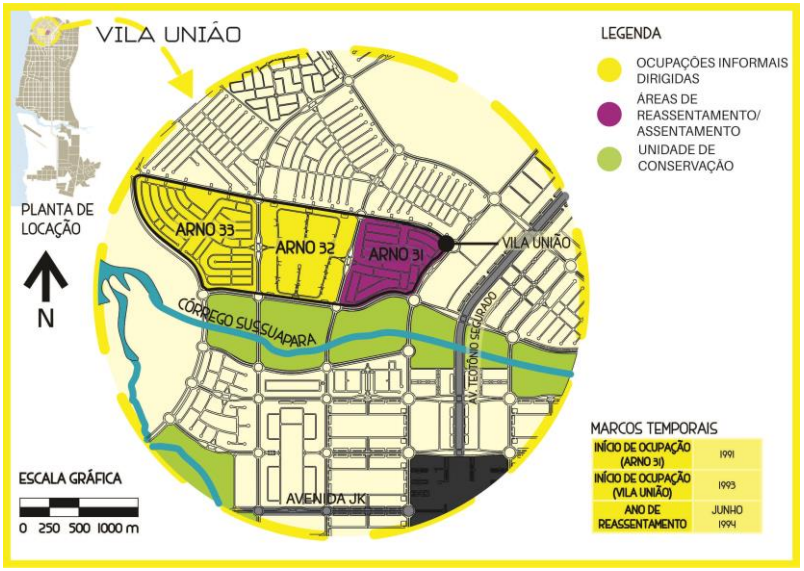
3.2 VILA UNIÃO

> Esse nome quem deu foi o senhor que se chama Nivaldo, ele morreu também ... morreu do coração e esse nome ficou. "Vou botar o nome de Vila União pra todo mundo ter união aqui nessas quadras". É o que aconteceu, então esse nome nunca saiu ... já tentaram tirar esse nome mas não tira, é um nome antigo... velho. (Narrador 4, 2018)

A Vila União é composta pelas quadras ARNO31, 32 e 33 (303N, 305N e 307N. Figura 2) e se configura no imaginário da população de Palmas como a grande "invasão" que deu certo. Por esta mesma razão, é possível encontrar moradores que não gostem de ser identificados por esta referência, uma vez que é a única região dentro dos limites do "plano diretor" que resistiu e mantém nome de bairro, escapando à denominação genérica e impessoal das siglas e numerações de quadras. A forte identidade percebida, não apenas no nome, como, principalmente, na apropriação dos espaços públicos pela população e na sua relação com o bairro (COCOZZA, 2007; OLIVEIRA, 2016), faz desse espaço um retrato da resistência popular e, ao mesmo tempo, uma marca no projeto da cidade neoliberal.

> [...] eram quadras doadas a empreiteiras e a políticos e a pessoas ricas de fora, para o governo ter apoio deles em Brasília. Por exemplo: o empresário tinha um supermercado lá em Goiânia. Aí diziam... "Se você vier pra Palmas, se montar o supermercado em Palmas eu te dou uma quadra, te dou 20 lotes". Aí a pessoa vinha, só que chegava e via só poeira e não queria ficar... deixava o lote lá. O que o próprio governo fez? Mandou invadir. Criou o próprio movimento extraoficial e esse movimento invadiu. (Narrador 7)

Figura 02 - Mapa de localização da Vila União



Fonte: Bottura (2019)

Além da função de reassentamento das famílias desabrigadas pelo incêndio, o ex-governador Moisés Avelino justifica a decisão de iniciar o parcelamento e ocupação da ARNO31 – e logo em seguida das demais quadras das ARNOS – por famílias de baixa renda devido à necessidade de conter o grande número de "invasões" que naquele momento se desenvolviam em áreas de proteção de mananciais, sobretudo nos fundos de vale, sem deslocá-los para áreas tão distantes do centro, como Taquaralto e Aurenys. As três quadras que compõem a Vila União foram parceladas entre 1991 e 1993 e nelas foram reassentadas famílias que ocupavam, de maneira dispersa, diversas áreas de fundo de vale no entorno no Palácio do Araguaia, às margens do Córrego Sussuapara e assentados novos ocupantes, que chegavam diariamente à capital. A primeira quadra a ser loteada e legalizada foi a 31, seguida da 33 e só então da 32, ambas já ocupadas pela população (A Vila União é composta pelas quadras ARNO31, 32 e 33 (303N, 305N e 307N. Figura 2) e se configura no imaginário da população de Palmas como a grande "invasão" que deu certo. Por esta mesma razão, é possível encontrar moradores que não gostem de ser identificados por esta referência, uma vez que é a única região dentro dos limites do "plano diretor" que resistiu e mantém nome de bairro, escapando à denominação genérica e impessoal das siglas e numerações de quadras. A forte identidade percebida, não apenas no nome, como, principalmente, na apropriação dos espaços públicos pela população e na sua relação com o bairro (COCOZZA, 2007; OLIVEIRA, 2016), faz desse espaço um retrato da resistência popular e, ao mesmo tempo, uma marca no projeto da cidade neoliberal.

> [...] eram quadras doadas a empreiteiras e a políticos e a pessoas ricas de fora, para o governo ter apoio deles em Brasília. Por exemplo: o empresário tinha um supermercado lá em Goiânia. Aí diziam... "Se você vier pra Palmas, se montar o supermercado em Palmas eu te dou uma quadra, te dou 20 lotes". Aí a pessoa vinha, só que chegava e via só poeira e não queria ficar... deixava o lote lá. O que o próprio governo fez? Mandou invadir. Criou o próprio movimento extraoficial e esse movimento invadiu. (Narrador 7)

Figura

Situações de excepcionalidade[4], como o caso da construção de uma nova cidade, são capazes de produzir um número sem fim de situações inusitadas, porém aceitáveis, dado o contexto nos quais se inserem. A Vila, embora tenha localização privilegiada com relação à região central da cidade, teve um processo de construção periférico, tanto no sentido do tratamento dos espaços públicos e privados, como no seu gerenciamento: algo como uma "autogestão improvisada assistida pelo poder público". A abertura das quadras contou com a participação ativa de cidadãos, convocados pelo governo para liderarem todas as etapas do processo. O Narrador 6 foi uma dessas pessoas:

> Pra abrir essa quadra aqui tinha que ter uma pessoa responsável por ela e naquelas alturas não teve pessoas para assumir aquele trabalho. Aí botaram um carro de som e perguntaram quem é que tinha coragem de assumir esse trabalho. Eu disse assim: "eu tenho coragem", porque eu era acostumado a mexer com bastante gente né?! Aí eu enfrentei. Veio o Josino Guerra, que era o sobrinho do Moisés Avelino: "[...] é assim dessa maneira que você vai tocar as coisas: nós vamos abrir as quadras, nós vamos te dar as máquinas, nós vamos te dar o conforto que é preciso pra abrir a quadra ... pra você dar ela formada dentro de 90 dias". Aí eu tirei o povo das áreas verdes, fui trazendo pra cá, fui enchendo, depois fomos abrir as ruas ... empiquetamos as ruas. [...] Eu tinha 15 pessoas que me acompanhavam e que trabalhavam comigo na associação. (Narrador 6)

A mão-de-obra utilizada era das próprias famílias assentadas e reassentadas, contratados pelo governo, também por intermédio dos "presidentes de bairro", que organizavam a seleção de trabalhadores de acordo com as habilidades e demandas. De acordo com Moisés Avelino (2019), o envolvimento da população nas construções se justifica pelo alto índice de desemprego que se registrou naquele momento. Desta forma, contando com o pagamento de diárias, os moradores teriam um capital mínimo até as suas casas estarem construídas. Procedimentos como este tornaram-se comuns àquela época, sendo expropriada a mão-de-obra do trabalhador, não apenas nos mutirões de autoconstrução habitacional, como também em obras públicas de infraestrutura urbana na periferia sul.

[4] Aqui nos reportamos à nossa adaptação do conceito de "Cidade de Exceção" (VAINER, 2011).

Os procedimentos para doação de lotes aos que chegavam também passavam pelo informante, que distribuía um documento com efeito de contrato provisório, contendo o número do lote, o nome e a assinatura da pessoa. Salientamos que o mercado de terras que se configurava formalmente em Palmas naquele momento, tinha seus equivalentes na informalidade que se desenvolvia concomitantemente. O controle da distribuição de terras para a população que chegava, não apenas à Vila, mas também nos Jardins Aurenys, Taquaralto e todas as quadras com lotes doados neste período, era artesanal, por meio desses contratos provisórios ou por senhas (leia-se papéis com números) a partir das quais se fazia a entrega dos lotes à medida que havia disponibilidade em quadras já abertas. No entanto, a fragilidade de tal estratégia admitiu a ocorrência de diversas situações de fraude, permitindo que muitos se utilizassem deste momento de "farra" de terras para o lucro individual.

> Muita gente fazia negócio. Teve gente aí que com uma senha só, tirava xerox... ele vendia um lote para 3, 4 pessoas e ia embora, aí depois juntava os 3 num lote só dizendo que era o dono...Tinha mulher que chegava e dizia que era mãe solteira e já pegava o lote dela, o marido chegava e já pegava o dele... aí depois dizia que ia embora... aí eles vendiam aquela senha como se fossem embora. Ia lá e batia uma procuração que estava vendendo que ia embora... muita gente fazia essa farra e vendia barato, era por bicicleta, várias coisas... então acontecia muita desorganização. (Narrador 2)

Com a fartura de terras, por vezes, os negócios eram feitos por quantias irrisórias, variando de acordo com a demanda e a necessidade. A informalidade, aliada à falta de informação levou também a diversas situações de venda ilegal de áreas verdes. Aqui faz-se necessário pontuar brevemente que o mercado informal de terras na cidade não se restringe a este perfil de população, sendo registrado em diferentes fases da ocupação da cidade, envolvendo diferentes agentes e com ganhos em diferentes escalas[5].

---

[5] Para um panorama acerca da comercialização de chácaras de posse do estado, com Licenças de Ocupação (LO) concedidas a particulares, que ocasiona a proliferação de loteamentos clandestinos no entorno da do perímetro urbano, ver Nogueira (2017) e Maia, Bazzolli et al.(2017).

O crivo da CODETINS para a distribuição de lotes também era informal e subjetivo: dependia das indicações, contatos, empatia, capacidade de emocionar ou pressionar a equipe que lidava com o atendimento ao público. O Narrador 7 era um desses funcionários:

> Às vezes a pessoa chegava hoje e falava que queria um lote, eu mandava fazer um cadastro e quando saísse eu avisava. Aí no outro dia a pessoa aparecia perguntando: "Meu lote já saiu?", eu mandava a pessoa aguardar para o segundo semestre, porque era demorado. Na outra semana a pessoa chegava de novo... Devido àquela insistência, a gente entregava o lote. Às vezes com a facilidade maior do mundo você conseguia um lote. Só dependia de simpatizar com a sua cara... às vezes por insistência da pessoa, ou às vezes pela história que a pessoa contava, ou então por que ela se aliava a um vereador, um amigo.... Porque nesse período a gente já tinha tido uma eleição e já tinha vereadores, então muitas vezes os privilegiados vinham dos vereadores que indicavam... "Bota fulano de tal", "Esse aqui é meu peixe, arranja um lote pra ele". (Narrador 7)

As oportunidades de acesso à terra nesta fase, portanto, ainda que amplas, não podem ser entendidas como democráticas, uma vez que não eram dotadas de controle e instrumentos que garantissem o benefício a todos de maneira homogênea. Pelo contrário, eram mais uma expressão das relações clientelistas registradas em todo o processo de formação de Palmas.

De todas as estratégias das quais se lançava mão para viabilizar a sobrevivência da mão-de-obra, a "invasão" era julgada como pior e criminalizada pela própria população.

> As pessoas diziam: "Rapaz, entra pra dentro de um lotes desses aí, toma de conta de um" e eu dizia: "Não... não quero. Só quero se me derem." É que eu sou de uma família que tem um pouco de caráter. (Narrador 8)

A regularização fundiária da Vila União foi concluída somente em 1996, após sucessivas tentativas de remoção por gestores municipais e resistência da população apoiada pelo movimento de luta por moradia que então iniciava a sua articulação e ações de mobilização popular. Mesmo com a regularização e sua consequente valorização imobiliária, o estigma persiste até os atuais. Ainda hoje, a

Vila é considerada um bairro diferenciado entre as quadras projetadas, quer seja pelo perfil socioeconômico da população, pelo seu padrão construtivo, parcelamento do solo, distribuição do comércio e formas de apropriação dos espaços pela população.

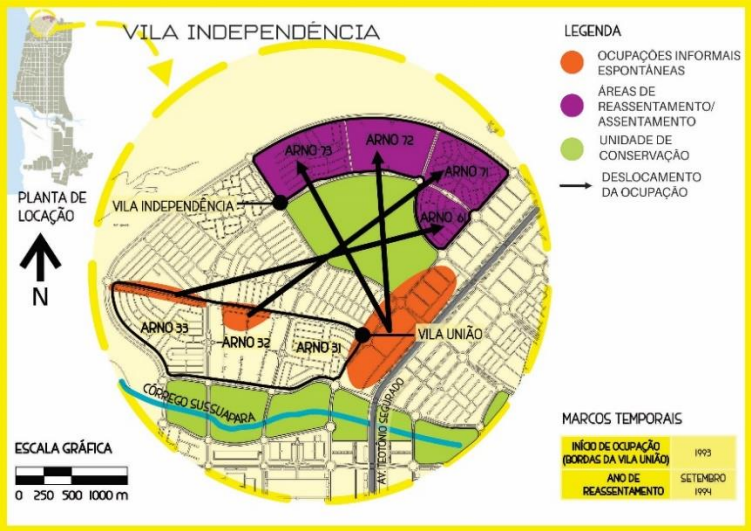
Do ponto de vista histórico, a ocupação da Vila representou a porta de entrada de famílias de baixa renda na região norte de Palmas, surtindo um efeito "bola de neve", uma vez que a demanda seguia crescendo exponencialmente. A partir dela, novas quadras foram ali abertas para abrigar o mesmo perfil populacional, como é o caso da Vila Independência.

3.1 VILA INDEPENDÊNCIA E SAPOLÂNDIA

O Narrador 9 era seminarista quando chegou em Palmas, no ano de 1992, vindo de Belém, após conclusão dos estudos para formação de padre. Logo se engajou com pessoas do movimento católico já presentes na cidade, onde conheceu pessoas ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). O grupo passou a se reunir em um local, na ARNO33 (atual 307N), onde o informante conseguiu um lote por meio de doação, com o intuito de realizar celebrações religiosas, o que os levou a fundar no mesmo local, posteriormente, a Igreja São Pedro. Na ocasião das primeiras reuniões, as quadras da Vila União já se encontravam em processo avançado de loteamento e consolidação das famílias ocupantes e, por volta de 1993, novas ocupações informais espontâneas começaram a surgir nas áreas identificadas na figura 03, formadas por pessoas atraídas pelo processo de reassentamento de famílias naquela região. Uma das integrantes do grupo percebeu a situação de extrema carência dos novos ocupantes – que, de acordo com o relato, deviam totalizar cerca de 800 famílias – sobretudo no que diz respeito aos temas de saúde e violência. Sensibilizados com a vulnerabilidade daquelas pessoas, o grupo de religiosos decidiu mobilizar outras pessoas no intuito de articular alguma ação que pudesse resolver aquela situação. Neste ínterim fundaram a Comissão de Assentamento e, em março de 1994, iniciaram uma campanha de mobilização junto ao governo do estado, mais especificamente junto à Fundação Santa Rita de Cássia, então gerenciada pela irmã do governador Moisés Avelino.

Após algumas reuniões com a representante da Fundação, e uma crescente pressão para que a questão fosse solucionada, o governo do estado decidiu destinar 4 quadras na região norte para o reassentamento das cerca de 800 famílias: ARNOS 61, 71, 72 e 73 (atuais 503N, 603N, 605N e 607N).

Figura 03 - Mapa de localização da Vila Independência



Fonte: Bottura (2019).

A ocupação destas quadras para moradia de famílias de baixa renda representava o fim de qualquer possibilidade de reversão deste quadro nas ARNOS, uma vez que, somadas às quadras da Vila União, já seriam 7 quadras utilizadas com este fim, dentre as 11 possíveis de serem habitadas.

Em agosto de 1994, um incêndio[6] na ocupação da ARNO32 (atual 305N) devastou pouco mais de 200 barracos de palha e lona.

> Quando cheguei lá na Secretaria de Assistência Social eu vi uma fumaça pra cá, alta, na ARNO32. Aí de lá chamei o motorista. Saímos e quando chegamos ali não tinha mais um barraco em pé. Eram uns duzentos e poucos barracos de palha. Nesse dia tava uma

[6] Até aqui contabilizamos três incêndios, que é um elemento recorrente em ocupações com este perfil, dadas as condições precárias de instalações de botijão de gás, uso de lamparinas, fogareiros e outros. Acidentes desta natureza, em Palmas, são agravados pelo clima local, extremamente quente e seco em algumas épocas do ano.

> ventania e dizem que foi um fogareiro que uma mulher colocou no cantinho do barraco dela e era um dos primeiros. A Zeneide veio ajudar nós a socorrer as vítimas. Levamos todos pro Colégio da ARNO33, interromperam as aulas e ela conseguiu colchonetes com o pessoal do governo. Amontoou gente lá de tudo que é jeito. No outro dia já começamos a assentar o pessoal que tava com o barraco queimado. Nisso gerou um tumulto tão grande.... Começou a infiltrar gente de tudo que é lado dizendo que tava lá. A gente tinha cadastro, mas começou a infiltrar gente querendo um lote. Nossa equipe sofreu pra caramba. (Narrador 9)

Em 07 de setembro de 1994, deu-se início ao reassentamento dessas famílias nas quadras ARNO71 (atual 603N) e parte da 72 (atual 605N), contando com o auxílio do governo do estado através da doação de restos de materiais de demolições, madeirites, telhas, lonas e etc. Seguiram-se a estes os reassentamentos das demais áreas, ocupando as quadras ARNO 61 (atual 503N), o restante da 72 e a 73 (atual 607N).

Figura 04 - Mapa de localização das áreas de reassentamento da Sapolândia

Fonte: Bottura (2019)

Em uma referência à data do início das mudanças, assim nascia a Vila Independência, por intermédio pessoas ligadas à igreja católica e às CEBs, que na época se mostravam bastante atuantes na cidade e que tiveram um papel análogo ao que Eder Sader (1988) registrou na periferia de São Paulo entre as décadas de

1960 e 1980. Na publicação que se tornou referência na abordagem dos movimentos sociais em fins da década de 1980, o autor defende a atuação destes como conformadora de um "novo sujeito" coletivo, criado a partir da prática política e social, ao qual mais tarde Oliveira (2007) intitularia "era das invenções políticas". Neste período, a interação das CEBs com os grupos comunitários periféricos teria resultado na produção de uma sociabilidade que transformou as duas partes e contribuiu para uma reflexão crítica no interior das comunidades, baseadas no método de "ver-julgar-agir" e com desdobramentos relevantes em torno da construção da noção de direitos: "No lugar do pedido de favor apareceram as reclamações de um direito" (SADER, 1988, p. 162).

A quadra ARNO 73, após as primeiras chuvas de fim de ano, apresentou uma grande área de alagamento, tendo uma metade totalmente inundada. Os moradores do local tiveram que conviver com esta situação por quase 2 anos, até serem relocados para as quadras ARNO 41 e 43 (atuais 403N e 407N), abertas para o reassentamento destes e de outras famílias retiradas da quadra ASR-SE55. Esta área de "brejo", foi o que levou a população a apelidar a quadra de Sapolândia, presente hoje no imaginário de uma parte da população, sem o conhecimento da sua história.

Nos dias atuais, a própria alcunha de Vila Independência já se perdeu enquanto identidade dos moradores da região, frequentemente confundida com a Vila União entre os que não conhecem o histórico destas áreas.

> Quando foi fundado as pessoas se reconheciam como Vila Independência. Os primeiros que entraram lá, todo mundo reconheceu. Igual aqui...eu me reconheço como Vila União ainda. Porque na época era Vila União. Hoje a maioria não conhece mais. Mas o que aconteceu também é que no início muitas pessoas venderam seus lotes e foram embora, então, na época, havia uma rotatividade muito grande. Ainda tem, mas hoje ela é menor. (Narrador 10)

Após a instalação das famílias nas quatro quadras, a carência de infraestrutura urbana se estendeu por mais alguns anos. Em uma matéria de "O Jornal" de setembro de 1995 é possível verificar as reinvindicações da população junto ao poder público, além de um dos raros registros encontrados de menção à Sapolândia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao admitir a complexidade e multiplicidade de nuances da vida real, buscamos, com o presente artigo, promover um resgate histórico dos primeiros anos da luta pela moradia em Palmas, a partir de um mosaico composto por pontos de vista constantemente ocultados na historiografia da cidade. Ao dar voz aos criminalizados e visibilidade à conformação do quadrante insurgente, território de resistência da população de baixa renda em uma localização privilegiada no perímetro urbano, esperamos, assim, trazer à tona a importante contribuição da mobilização popular na subversão (ainda que parcial) de um projeto urbanístico elitizador e excludente, acompanhado de um projeto político altamente segregador, ambos produtos emblemáticos da cidade capitalista neoliberal.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Moisés. Entrevista concedida a Ana Carla Bottura em' 25 de fevereiro de 2019.

BOTTURA, Ana Carla de Lira. **Conflitos e produção de consensos na Cidade Neoliberal:** a luta por moradia em Palmas/TO. Tese de Doutorado, IAU/USP, São Paulo, 2019.

_____. O lugar do conflito e da naturalização da pobreza: uma leitura da luta por moradia na periferia de Palmas - TO. In: **Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, 25(46), 2018, pgs.102-117.

_____. Palmas, Laboratório Neoliberal: Uma leitura em construção. In: **Anais do XVII ENANPUR**, 2017.

COCOZZA, Glauco de P. **Paisagem e Unidade:** os limites do projeto urbano na conformação de lugares em Palmas. Tese de Doutorado, FAUUSP, São Paulo, 2007.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

MAIA O.; BAZOLLI J. A.; REIS, P. O.; OLIVEIRA M. Regularização fundiária e a desigualdade socioespacial: ambivalência no ordenamento do território em Palmas-TO. In: BAZOLLI J.A, OLIVEIRA M., MAIA O. (orgs.). **Cidades Sustentáveis Tocantins em Foco**.Palmas: EDUFT, 2017.

MAIA, Olivia, SANTOS, Marcos, CARVALHO, Giuliano. Palmas: a cidade planejada e a violência como método. In: **ANPUR**, 2019.

MIAGUSKO, Edson. **Movimentos de Moradia e Sem-Teto em São Paulo:** experiências no contexto do desmanche. Tese de Doutorado apresentado à FFLCH/USP, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Lucimara A. **Centros urbanos e espaços livres públicos**: produção e apropriação em Palmas/TO. Tese de Doutorado, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP, São Paulo, 2016.

PAVIANI, A. (org.). **Urbanização e Metropolização**. A gestão dos conflitos em Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, Codeplan, 1987.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos Lugares:** a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

SADER, Eder S. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Valéria C.P. **Palmas, a última capital planejada do século XX:** uma cidade em busca do tempo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual:** natureza, capital e a produção do espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição, 1998.

VAINER, Carlos B. Cidade de Exceção: Reflexões a Partir do Rio de Janeiro. In: **Anais do XIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Planejamento Urbano** (ANPUR), vol. 14, 2011.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. In: **Estudos Avançados**, 25(71), 2011.

23. Racismo, religião e prisões:
por uma ruptura com o discurso eurocêntrico dos direitos humanos

https://doi.org/10.36592/9786554601511-23

Lucas H. P. Duarte[1]

Introdução

Os Direitos Humanos desde um ponto de vista normativo e histórico pode ser localizado como uma discussão moderna, cujo início está na Europa ocidental do século XVII, como a Petição de Direitos dos *lordes* ingleses de 1628. A partir de então se desenrolam processos históricos que são referências para ocidente e vão se concretizar em eventos e documentos como a Revolução Gloriosa de 1688 e a proclamação do *Bill of Rights* no ano seguinte na Inglaterra; a Revolução Americana com sua Declaração de Independência e a Declaração de Direitos do Estado da Virgínia em 1776, nos EUA; a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na França. Trata-se de movimentos inseridos em processos complexos que aqui não serão abordados em profundidade, mas que apontam os fundamentos do que historicamente foi sendo chamado de Direitos Humanos, que culmina na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), produzida no contexto da reconstrução da Europa ocidental após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), bem como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993). Deste modo, o que temos concebido como Direitos Humanos se funda geográfica e historicamente no Norte Global, em suas sociedades, instituições e valores liberais, e posteriormente, neoliberais, caraterizadas por aquilo Anibal Quijano (1930-2018) descreveu como Eurocentrismo, uma perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento a partir apenas da Europa Ocidental para o resto do mundo.

[1] Pontíficia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. https://orcid.org/0000-0003-2042-8998

> Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p.126)

Tal noção eurocêntrica, a partir da colonialidade do poder e raça, deixa marcas profundas nas sociedades contemporâneas não-europeias, como é o caso do colonialismo e da escravidão, dos quais os Estados Liberais se valerem em muito para expandir seus interesses capitalistas (MANOEL, 2019, p. 20-22). Por conseguinte, a conceituação euro-americana de Direitos Humanos não dá conta de realidades da periférica do capitalismo, pois não revela as inconsistências do processo e tampouco rompe radicalmente com o ciclo de violência e opressão estruturado por seu sistema econômico. Como observa Rampin em sua leitura de "Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos" de Escrivão Filho e Sousa Junior:

> Em diálogo com Ruy Mauro Marini, Darcy Ribeiro e Aníbal Quijano, os autores problematizam a história de lutas e resistências populares no Brasil e na América Latina desde uma crítica ao colonialismo. Para eles, a história dos direitos humanos no continente perpassa uma 'história das ausências produzidas em um cotidiano de opressão e exploração, repleta de experiências desperdiçadas pelo colonialismo instituído e desenvolvido como processo social de negação do 'outro', e pela colonialidade que ainda hoje se manifesta" (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p.74). (RAMPIN, 2017, p. 1734)

Se os fundamentos burgueses eurocêntrico ofereceram uma visão limitada de universalidade, e por isso não romperam como o colonialismo e a escravidão, precisamos explorar outras referências fundamentais para se pensar os Direitos Humanos desde a periferia do mundo capitalista. Não se trata de uma originalidade em perceber a colonialidade que sobrevivem em nós (QUIJANO, 2005; LANDER,

2005). Porém, se olharmos para as prisões brasileiras, ainda hoje, abordagens, no campo dos Direitos Humanos sobre encarceramento se baseiam em discursos e práticas reformistas que tão somente atualizam as dominações e violências (DUARTE; VON SINNER, 2020).

O Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo e maior da América Latina, uma realidade marcada pelo encarceramento em massa, a seletividade penal e a prática de torturas. Os dados oficiais mais recentes registram 649.592 mil pessoas privadas de liberdade em todo território nacional, (SISDEPEN) se comparados os dados de 1990 a 2017, verifica-se um aumento de cerca de 800% (MOURA, 2019, p. 9), há um crescimento significativo na taxa de encarceramento, em 2000, eram 132 pessoas presas por 100 mil hab. após vinte anos alcançamos a taxa de 381, conforme o *The World Prsion Brief*. Segundo o relatório da Pastoral Carcerária, "atualmente, estima-se que haja mais de 11 milhões de pessoas presas em todo o mundo. Somente a soma da população prisional dos 10 países que mais aprisionam (Estados Unidos, China, Brasil, Rússia, Índia, Tailândia, Indonésia, Turquia, Irã e México) corresponde a mais do que 60% desse total. O fenômeno do aumento exponencial do encarceramento é global e está conectado, conforme leitura clássica de Wacquant, à nova ordem neoliberal do desemprego em massa, do subemprego e da gestão punitiva da insegurança social [Wacquant, 2007, 2011], tendo nos Estados Unidos o laboratório central de produção e exportação das políticas contra a 'violência urbana' do 'lei e ordem', da 'guerra contra o crime e às drogas', do 'tolerância zero', entre outras especiarias tecnocráticas do novo punitivismo neoliberal" (PASTORAL CARCERÁRIA, 2013, p. 14). As unidades prisionais brasileiras estão cheias de pessoas com características muito bem definidas. A grande maioria da população carcerária possui a mesma faixa etária, raça, território, e classe social. A população carcerária brasileira é jovem, preta, periférica e pobre. Conforme os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), no período de julho a dezembro de 2019, publicados nos SisDepen, 40% das pessoas presas tem até 29 anos; 52% são pretas; e quase 70% não concluíram o ensino básico. Ademais, aproximadamente 70% da população prisional está mantida presa acusada ou condenada por crimes contra o patrimônio (38,35%) ou crimes da Lei de Drogas

(32,39%) (Lei 6.368/76 e Lei 11.343/06). No caso do encarceramento feminino a nova política de drogas é determinante no aumento desta população, mais da metade das mulheres (57,76%) estão encarceradas por crimes relacionados à lei de drogas, enquanto apenas de 20% dos homens estão presos pelos mesmos crimes. (DEPEN, 2019). Ao observarmos o cumprimento da pena, isto é, a situação das unidades prisionais e as garantias legais, enxergamos diversas violações de direitos. As prisões brasileiras adoecem o corpo e a alma (MALLART; GODOI, 2017, p. 21-33); apresentam problemas estruturais de ventilação, iluminação, saneamento básico e higiene; são espaços plasmados por violências e práticas difusas de tortura física e psicológica (GODOI, 2017, p. 117-126). Segundo Anistia Internacional, a crise financeira do Rio de Janeiro colocou em risco o abastecimento de comida, água e medicamentos para mais de 50.800 pessoas presas, e a tuberculose e as doenças de pele atingiram proporções epidêmicas nas prisões fluminenses (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018). Ademais, segundo *Human Rights Watch*, o acesso à assistência jurídica e à saúde são deficientes e o direito ao trabalho e educação fica restrito a uma pequena porcentagem (HUMAN RIGHTS WATCH, 2018).

Entretanto, ao mesmo tempo que as prisões aparecerem como ultrajantes e inaceitáveis, é como se fossem naturais e intrínsecos à vida social, sem questionarmos sua origem, desenvolvimento histórico, condições e propriamente seu funcionamento e existência em nossos dias. Diante dessa situação, buscamos perceber o entrelaçamento entre igreja e prisões, sobretudo, desde a teoria crítica dos Diretos Humanos, demonstrando a continuação entre o racismo e as prisões através dos discursos e práticas religiosas no Brasil colonial, em paralelo, com os discursos e práticas das igrejas que atuam no sistema carcerário contemporâneo. Ao fim e ao cabo, o presente ensaio quer discutir a pertinência do abolicionismo penal pela adoção de um horizonte radical dos Direitos Humanos no século XXI, apontando para a necessidade de ruptura com discursos humanizadores pautados pelo que Alessandro Barata chama de ideologias "re": REssocialização, REeducação e REcuperação. (2003, p. 21) tendo como paradigma descolonizador de nosso saber a Revolução Haitiana, a primeira rebelião de escravizados a romper radicalmente com o colonialismo e a escravidão.

A revolução haitiana como fundamento de ruptura

O território hoje conhecido como Haiti, no século XVIII era a colônia francesa de São Domingos. Uma colônia sofisticada e produtiva, cujo apelido era "Pérola do Caribe" graças a pujante produção de cana de açúcar, baseada no trabalho escravo de negros sequestrados de África – cerca de 50 mil pessoas –, sob controle de uma elite francesa branca, cerca de 3 mil grandes proprietários de terra. Além disso, somasse 30 mil pessoas livres ou libertas não brancas. Essa estrutura social não estava isenta de conflitos: seja entre o governo da metrópole e a elite branca local; essa elite e proprietário não brancos; "homens de cor livres" e homens escravizados; as potências internacionais: França, Inglaterra e Espanha; e talvez o principal conflito entre grandes proprietários e escravizados produtores. A ilha de São Domingos era um território de conflito e de rebeliões permanentes da maior parte da população: negros escravizados se utilizam do suicídio, atraso na produção, violência contra mestres e senhores até fugas para se organizarem em *morranage*. (EL YOUSSEF, 2019, p. 1-5; SILVA, 2019, p. 25-29;

Guardada a complexidade dos processos históricos, a revolta que iria levar a independência haitiana se inicia com Dutty Boukman, líder religioso, negro e escravizado. "Em agosto de 1791, (...) os negros de São Domingos se reuniram na floresta de Bois Caïman (...)", e sob inspiração, Dutty "falou sobre deus e vingança, enfatizou a necessidade de serem livres e respeitarem as tradições." O movimento foi grande, "pelo menos 12 mil escravos estavam envolvidos", e como o espalhamento pela ilha do "surto revolucionário", "em pouco mais de um mês, cerca de mil plantações foram queimadas, homens brancos haviam morrido e o exército colonial não conseguiu subjugar os revoltosos. Tinha início a Revolução de São Domingos" (SILVA, 2019, p. 12), que entre derrotas e vitórias, com os esforços dos chamados *jacobinos negros* sob a liderança de Toussaint L'Ouverture, Jean Jacques Dessalines e outros ex-escravizados radicalizaria os ideais de 1789: *égalité, liberté et fraternité* e conquistaria de sua independência em 1805, assumindo o nome de Haiti, em referência aos antigos habitantes da ilha: os taíanos.

> [...] a Revolução Haitiana surge como um momento hermenêutico universalizante das ideias de igualdade e liberdade para todos que de alguma maneira estiveram sob o signo do colonialismo moderno e ocidental.
> Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalista presentes nas metrópoles. Ela atacou as noções do liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falharam, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direto dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direto de fazê-lo pela resistência armada (com outros haviam feito na mesma época).
> Mesmo nas críticas mais potentes produzidas na metrópole e pelo iluminismo contra a exploração colonial, não se atacavam os princípios ontológicos por trás do colonialismo, ou seja, a hierarquização entre diferentes formas de humanidade. (QUEIROZ, 2018, p. 84-86)

Apesar dessa abreviação do processo revolucionário na ilha caribenha, que durou pouco mais de dez anos, queremos destacar, desde a perspectiva normativa, três artigos da constituição promulgada por Dessalines que apontam para a singularidade e principal significado da Revolução Haitiana para os Direitos Humanos, revelando a face oculta e violenta dos saberes produzidos nas metrópoles, e mostrando que a raça é uma construção jurídico-política.

> A segunda constituição do Haiti positiva enfaticamente o fim do trabalho escravo: "a escravidão é abolida para sempre" (art. 2). Seus habitantes de comum acordo formam um Estado livre, soberano e independe, onde "nenhum homem branco, seja qual for a nação que ele seja, deve pisar neste território com o título de mestre ou proprietário, nem futuramente adquirirá qualquer propriedade nele" (art. 12) e cujo princípio de igualdade será baseado sob o nome genérico de negro, abolindo as distinções de cor: "(...) os haitianos serão, portanto, conhecidos apenas pela denominação genérica de negros." (art. 14) (HAITI, 1805)

Segundo Quijano: "O Haiti foi um caso excepcional onde se produziu, no mesmo movimento histórico, uma revolução nacional, social e racial. Quer dizer, uma descolonização real e global do poder." (2005, p. 134) No mesmo sentido, Marcos

Queiroz aponta para a dissonância haitiana redesenhando e rearticulando o legado do iluminismo revolucionário: "O Haiti, por meio de suas constituições, expressaria uma modernidade heterogênea diante de um mundo no qual o colonialismo, a escravidão e a "desigualdade entre raças" eram a norma. (2018, p.70). O importante a ser destacado dessa experiência revolucionária está na explicita abolição da escravidão, na ruptura com os privilégios da branquitude e na autoproclamação da universalidade do ser negro do povo haitiano. O processo de coisificação imposto pela colonialidade, tendo com eixo central a noção de raça, considerando o bom, o justo e o verdadeiro com o branco, enquanto o povo originário, seja em África, América ou Asia, era sequestrado e submetido as piores condições de vida, fora superado pela Revolução Negra da Ilha de São Domingos e permanece no horizonte político de muitos movimentos.

Não obstante, a excepcionalidade haitiana, seu processo revolucionário de descolonização real e global do poder e sua modernidade heterogênea, sofreu repetidas intervenções militares por parte dos Estados Unidos e seus aliados, além da onerosa indenização cobrada pela antiga metrópole.

O *continuum* da humanização da barbárie

O debate sobre prisões e racismo tem ganhado impulsos nos EUA e Brasil, a partir de contribuições de Michelle Alexander (2017), Angela Davis (2018), Dina Alves (2015) e Ronilson Pacheco (2017) entre outras pesquisadores e militantes antirracistas Aqui, propomos um *continuum* da estrutura racista a partir do discurso de agentes religiosos.

O trabalho monumental de Alexander demonstra, no contexto americano, como mesmo depois da Décima Terceira Emenda à Constituição dos EUA, o racismo e a escravidão permaneceram na estrutura social americana através da punição penal e sua plasticidade jurídica, ora pelas leis Jim Crow, ora pela famigerada Guerra às Drogas produzindo o encarceramento em massa. (2017, p.59-108) No atual contexto neoliberal, as prisões e o encarceramento são centrais nas práticas penais, e como observa Angela Davis, "com suas dimensões racistas e sexistas, criou essa *continuidade histórica* entre o sistema de arrendamento de prisioneiros do século

XIX e início do século XX e o atual negócio da privatização das prisões" (Davis, 2018, p. 39).

No Brasil, Alves investiga as relações raciais estabelecidas no país a partir do encarceramento desproporcional de mulheres negras, concluindo que "apesar de todas as garantias constitucionais conquistadas e as ratificações em tratados internacionais, no Brasil, o sistema de justiça penal funciona como um instrumento de *dominação racial*" e "insidiosa *persistência do racismo* e da "colonialidade da justiça", pois entre nós, "o poder despótico dos senhores de escravos inaugurou uma espécie de Estado de exceção no qual a *lei aparece, para os negros sempre como punição*, nunca como garantia de direitos". (2015, p. 1-39) Por sua vez, Pacheco também observa essa continuidade e afirma a necessidade de racializar o debate sobre prisões, pois, "negro e crime, no Brasil especificamente, são uma construção absolutamente determinante" (PACHECO, 2017, p. 63).

O jurista argentino Eugênio R. Zaffaroni ao pensar o penal e o religioso não deixa de observar a centralidade do racismo:

> [...] el lugar de Dios lo ocupaba el ídolo de la raza superior o más evolucionada, el del maligno la inferioridade biológia própria de los neocoloziados (antiguos *infieles*); de los delincuentes (*herejes*), que eran casos de inferioridade análoga a la del colozinado producido em médio de la raza superior por acidente biológico; y de los dissidentes (anarquistas, socialiastas) (*los peores herejes*, porque deslegitimaban el poder de los superiores raciales). Los infieles eran inferiores poque aún no habían alcanzado el nivel biológico de lar aza superior, pero los herejes eran *casos de inferioridade por degeneración de lar aza superior*. (ZAFFFARONI, 2012, p. 22)

A radicalidade que se pode desenvolver destes raciocínios parece evidente. Porém, lancemos o olhar a instituição que fundamento o racismo contemporâneo: a escravidão colonial.

Conforme atesta Marina Massimi, pesquisadora no Instituto Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, "a escravidão não é posta em causa como instituição;" nos discursos dos missionários no Brasil, "pelo contrário, supõe-se que seja legítima; já em vigor há 200 anos nas colônias portuguesas, fora legalmente permitida pelo governo e aceita pela maioria dos teólogos". (2019, p. 193) A relação

da Igreja Católica com a escravidão, como afirma Abdias Nascimento não se limitava a textos e pregações, mas "quase todas as ordens religiosas possuíam escravos". (2019, p. 121) Jesuítas, carmelitas, mercedários, franciscanos e beneditinos se utilizavam de trabalho escravo para manutenção de seus conventos e obras. Não obstante haja em suas prédicas e escritos uma crítica ao tratamento imposto aos negros, verifica-se uma espiritualização da exploração, o cativeiro que importa ser libertado não é do corpo, mas sim da alma, identificando que o próprio Cristo se fez escravo para a nossa salvação, como conclui Massimi sobre as práticas os jesuítas: "uma vez que a escravidão do corpo era um fato intransponível e que o trabalho escravo era uma prática utilizada pela Companhia [de Jesus] para garantir sua manutenção, era necessário dedicar-se à libertação da escravidão da alma" (2019, p. 200)

Assim, religiosos recorriam ao cuidado espiritual e caritativo apenas para a manutenção dos escravizados enquanto força de trabalho, e as críticas, quando há, se dirige, sobretudo pela *desumanidade* dos castigos "que mais parecem martírios de tiranos da fé", privando seus escravos de roupas e alimentos de alma e corpo, como afirmara um frade franciscano, segundo Massimi (2019, p. 204). Conforme os relatos, "a vida na senzala dos conventos era tão dura quanto nas fazendas e nos engenhos, apesar de educação religiosa e cuidados aos doentes e idosos serem ministrados." (MASSIMI, 2019, p. 205)

Em suma, a tolerância com a injustiça escravização do negro fez da teologia instrumento de dominação, adotando um discurso condescendente, enquanto se pregava tratamento mais dignos, se utilizam de mão de obra escrava em suas propriedades:

> Somente Deus poderia recompor em seu Reino celestial as desigualdades introduzidas no plano terrestre pelos efeitos do pecado original e reafirmar, em Seu julgamento final, a igualdade substancial existente entre os seres humanos em virtude de pertencerem ao corpo místico. A desigualdade entre escravo e senhor seria, portanto, parte do engano das aparências que terminará quando a evidência das coisas eternas se descortinar para os homens. E neste plano, a escravidão do corpo é uma condição contingente; mas a da alma seria equivalente a uma condenação eterna. (MASSINI, 2019, p. 206)

No campo dos estudos prisionais, nosso olhar se lança para a ação pastoral das igrejas, através da produção teórica na teologia e ciências da religião a fim de perceber a continuação da "pregação" humanizadora das violências. Não são poucas as instituições religiosas que prestam o serviço legal de assistência religiosa às pessoas privadas de liberdade. Tanto é a variedade de grupos, quanto as abordagens pastorais, mas "há efetivamente uma hegemonia evangélica na assistência religiosa praticada nos presídios, sobretudo, de pentecostais e neopentecostais," (GARUTTI; OLIVEIRA, 2018, p. 196) e isso porque além do investimento desses grupos, persiste nas instituições brasileiras preconceito e racismo religioso, verificado no silenciamento e apagamento das religiões de matrizes africana (ARAÚJO, 2007, p. 110)

Apesar do campo religioso, assim como a sociedade em geral, não negar o estado de coisas inconstitucionais das prisões brasileiras declarado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), conforme a Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347 (ADPF 347), são poucas as iniciativas que formulam discursos críticos. A maioria das experiências vão no mesmo sentido do relato de Frei Betto, quando esteve no privado de liberdade no interior de São Paulo, em 1972, durante a ditadura cívico-militar:

> Hoje, assisti ao culto batista. Não me apresentei ao pastor, fiquei perdido entre a centena de presos comuns que lá estavam. A orientação pastoral dele não coincide com a minha, embora anunciemos o mesmo Cristo, a mesma fé, mesmo batismo. A certa altura disse que, presos aqui, podemos estar melhor que aí fora. Jamais eu pediria a alguém para resignar-se com a falta de liberdade. Ela é dom de Deus e a sua privação não pode ser consentida. Deve-se lutar corajosamente contra o sofrimento, fruto do pecado. Assumir o sofrimento para transfigurá-lo, nuca para suportá-lo como um bem em si. Todo sofrimento deve ser redentor, libertador, como o de Cristo. Por isso, eu nuca pediria para um homem para conformar-se com a prisão. (BETTO, 2017, p. 249)

A partir de prerrogativa dos Direitos Humanos, teólogos e cientistas da religião encampam iniciativas que se limitam resignação e a simples humanização do sistema penal e o fortalecimento dos discursos institucionais, tendo, sobretudo, como modelo as APACs, de tal sorte que há poucas contribuições teóricas para fazer

ver as prisões em seu funcionamento perversamente habitual (FERREIRA, 1995), e mesmo aquelas que reconhecem os históricos processos de desumanização e afirmam certa falência das prisões (LIRA JUNIOR, 2017; SILVA JUNIOR, 2013; RODRIGUES, 2016; COSTA, 2018), não são suficientemente críticas para apontar a intolerável e intrínseca lógica de produção de vidas matáveis, morte em vida e morte de fato (MALLART; GODOI, 2017, p. 21-32) da privação de liberdade, isto é, se valendo de conceitos teológicos, como salvação, oferecem subsídios para mais penas e mais prisões, não conseguindo vislumbrar outros horizontes.

Considerações finais

Para nós, está evidente, assim como para os revolucionários haitianos, é preciso radicalizar, ir às raízes do problema racial/prisional. Não basta novas tecnologias e ideologias, sejam elas religiosas ou seculares, de humanização das instituições. Precisamos superar noções universalizantes que exclui e rebaixa a diferença, que vê o outro com inferior

É louvável uma miríade de contribuições de pesquisadoras, militantes e defensoras dos Direitos Humanos, que estão comprometidas com a garantia e ampliação de direitos conquistados, mas nossas proposições precisam se fundar em imaginários teóricos e práticos mais inclusivos e abrangentes. Nesse sentido, nenhum projeto que se pretenda democrático e popular pode tolerar a privação de liberdade, e as religiões e o campo de direitos humanos precisam se engajar em horizontes disruptivos.

É urgente que de um pouco de vista religioso e pastoral, não nos limitarmos às visitas em unidades prisionais, é preciso também enfrentar políticas públicas encarceradoras que são ineficazes, desumanas e seletivas, pois desde a teologia cristã "Deus que se fez humano, e se fez corpo, sangra no corpo dos encarcerados torturados, tratados como restos de gente numa lógica punitivista e geradora de violência que não cessa." (PACHECO, 2019, p. 42) No mesmo sentido, a partir de sua experiência de fé e privação de liberdade, Frei Betto relata em carta aos pais e irmãos: "Se há um lugar onde a figura do Crucificado se manifesta de forma tão humilhado e humilhante é na existência de um preso comum." (BETTO, 2017, p. 294)

Do ponto de vista político é necessário se engajar na luta antirracista e anticolonial pelo fim das prisões, pois prisões e democracia são incompatíveis; assim como "no século XIX, ativistas abolicionistas insistem que, enquanto a escravidão continuasse, o futuro da democracia seria realmente sombrio. No século XXI, ativistas antiprisionais instem que um dos requisitos para a revitalização da democracia é a abolição mais do que urgente do sistema prisional. (DAVIS, 2018, p. 41)

Finalmente, consideramos necessário captarmos a radicalidade do sentido da dignidade da pessoa e da justiça, deste modo, é possível perceber que não há salvação dentro do sistema de justiça criminal; e nesse sentido tem se formado um movimento radical que caminha tendo como horizonte o mundo sem cárceres e propõe, concretamente, a luta pelo desencarceramento como defesa da vida e promoção da dignidade. Trata-se de uma contrapartida à política de encarceramento, à degradação do sistema prisional e sua seletividade, a penalização de mulheres e familiares e a violação sistêmica do direito fundamental à presunção de inocência. São dez medidas articuladas para "fechar as comportas do sistema penal e estancar as "veias abertas" do sistema prisional brasileiro". (AGENDA, 2014, p. 9) Chega de massacres, por um mundo sem cárceres!

Referências

AGENDA NACIONAL PELO DESENCARCERAMENTO. Disponível em <https://bit.ly/2ZJMaI8>. Acesso em 20 jul. 2020.

ALEXANDER, Michele. *A nova segregação*: racismo e encarceramento em massa. São Paulo: Boitempo, 2017.

ARAÚJO, Mauricio Azevedo de. *Do combate ao racismo à afirmação da alteridade negra*: as religiões de matriz africana e a luta por reconhecimento jurídico - repensando a tolerância e a liberdade religiosa em uma sociedade multicultural. 2007. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília. 2007, p. 110.

BARATA, Alexandre. Introdução. BATISTA, Vera. Malguti. *Difíceis ganhos fáceis:* drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2003.

BETTO, Frei. *Cartas da prisão.* 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

COSTA, Bruno Moraes. *Ressocialização mediada pela assistência religiosa*: direito dos encarcerados no sistema penitenciário. Vitória, 2018. 109p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória.

DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DUARTE, Lucas; SINNER, Rudolph von. Religião e Prisão desde a Teologia Pública: Uma relação de colaboração, assistência e crítica. *REFLEXUS*: REVISTA SEMESTRAL DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES, v. 14, p. 481-502, 2020.

EL YOUSSEF, Alain. Haitianismo em perspectiva comparativa: Brasil e Cuba (sécs. XVIII-XIX). *IVº Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional***,** Curitiba, 13-15 de maio 2009. Disponível em: https://goo.gl/6dJweL. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERREIRA, Maria Emília. *A produção da esperança em uma situação de opressão:* Casa de Detenção de São Paulo, Carandiru. São Paulo: EDUC, 1995.

GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A Assistência Religiosa Prisional pelo Estado do Conhecimento. *REVER* - Revista de Estudos da Religião, v. 18 (3), 2018.

HAITI. *The 1805 Constitution of Haiti***.** Disponível em: https://bit.ly/3hlDi1u. Acesso em: 20 jul. 2020.

LIRA JUNIOR, Jose do Nascimento. *Matar o Criminoso e Salvar o Homem*. Análise da proposta salvífica da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado – APAC. Tese de Teologia. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017.

MALLART, Fábio.; GODOI, Rafael. Vidas Matáveis. MALLART, Fábio.; GODOI, Rafael (orgs.). *BR 111*: a rota das prisões brasileiras. São Paulo: veneta, 2017, p. 21-32.

MANOEL, Jones. A luta de classes pela memória: raça, classe e Revolução Africana. MANOEL, Jones.; LANDI, Gabriel. (org.). *Revolução Africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019, p. 13-55.

MASSIMI, Marina. Escravidão do corpo e da alma em sermões brasileiros do século XVI ao XVIII. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 33, n. 97, p. 193-210, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/164944. Acesso em: 3 out. 2023.

MOREL, Marco O abade Grégoire, o Haiti e o Brasil: repercussões no raiar do século XIX. *Almanack Braziliense*. São Paulo, n. 2, novembro de 2005. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1808-8139.v0i2p76-90. Acesso em: 20 jul. 2020.

PACHECO, Ronilson. É hora de racializar o debate sobre o sistema prisional no Brasil. MALLART, Fábio.; GODOI, Rafael. (org.). *BR 111*: a rota das prisões brasileiras. São Paulo: Veneta, 2017, p. 63-69.

PACHECO, Ronilson. *Profetismo*: utopia e insurgência. São Paulo: Editora Recriar, 2019.

QUEIROZ, Marcos. *Constitucionalismo Brasileiro e Atlântico Negro.* A experiência constituinte de 1823 diante da Revolução Haitiana. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2018.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMPIN, Talita Tatiana Dias. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos. *Revista Direito e Práxis*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 1727-1739, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2WV7KYD>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RODRIGUES, Daniel Scapellato Pereira. *O papel da religião cristã no processo de ressocialização do indivíduo nas instituições penais de internação coletiva*: a APAC em Teófilo Otoni-MG. Dissertação de Ciências das Religiões. Vitória: FUV, 2016.

SILVA JUNIOR, Antonio Carlos da Rosa. *Recuperação religiosa de presos*: conversão moral e pluralismo religioso na APAC. Dissertação de Ciência da Religião. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. Notas sobre lo penal y lo religioso. KOSOVSKI, Ester; BATISTA, Nilo. *Tributo a Louk Hulsman.* Rio de Janeiro: Revan, 2012, p. 11-37.

24. Covid-19: impactos econômicos x medidas de enfrentamento no Brasil e Reino Unido[1]

https://doi.org/10.36592/9786554601511-24

Samya Abud Rosa[2]

Dolores Pereira Ribeiro Coutinho[3]

Gabriela Palieraqui Gurgel[4]

A pandemia da Covid-19 produziu impacto acentuado na vida das pessoas, causando, além dos problemas relativos à saúde e mortes, estresse financeiro, incerteza e medo em relação ao futuro pós-pandêmico, além de ter exigido maiores cuidados e responsabilidades dos pais em função da interrupção das aulas presenciais dos filhos em idade escolar, fato que atingiu de forma diferenciada os vários tipos de organização familiar.

A monoparentalidade, enquanto uma das formas de família, é um fenômeno crescente em muitos países do mundo, e traz consigo desafios únicos para pais e filhos, bem como desafios particulares ao estudo do Direito de Família, que ainda debate conceitos e situações decorrentes dessa configuração familiar.

Decorrente do agravamento dos casos e da necessidade de medidas de distanciamento social, desencadeadas pela pandemia, a situação das famílias monoparentais, assim como as demais, foi atingida em sua dinâmica e cotidianidade, por meio da perda de empregos e renda, assim como pela convivência prolongada em decorrência de lockdown. Em sendo a condição de monoparentalidade uma realidade, desafios econômicos e os adicionais psicológicos e sociais, se somaram,

---

[1] O presente texto é resultado de pesquisa desenvolvida junto ao doutorado acadêmico - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local – PPGDL, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB com fomento da CAPES.

[2] Faculdade Estácio de Sá – Campo Grande/MS. https://orcid.org/0000-0001-9865-2696

[3] Doutora em Ciências Sociais – PUC-SP. https://orcid.org/0000-0003-4719-5880

[4] Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande, MS. https://orcid.org/0009-0005-8792-9828

para as mulheres, a outras adversidades, que elas enfrentavam no papel de serem as únicas provedoras de suas famílias.

Como abordado neste estudo, as famílias monoparentais chefiadas por mulheres são famílias nas quais, uma única mãe é responsável por criar (educar) e sustentar as crianças menores, sem a presença de um segundo provedor, por vezes masculino, pai dessa prole. Isso pode ocorrer por diversas razões, incluindo divórcio, falecimento, ou quando a mãe é a única genitora presente no lar.

Nessa realidade, tem-se que a pandemia da Covid-19 acentuou, ainda mais, problemáticas, anteriormente, existentes, haja vista ter sido colocado em risco o emprego e a segurança financeira dessas mulheres, aumentado a carga de cuidados domésticos e educacionais para com sua prole, além de contribuir para com a sobrecarga emocional e psicológica das mulheres chefes de família.

Tais consequências, entre tantas outras, tiveram impacto ainda mais acentuado em países que já eram conhecidos por terem elevados níveis de desigualdade socioeconômica. Nesse cenário de desordem mundial, grupos mais fragilizados da sociedade sofreriam maiores adversidades, para além dos vivenciados, tais como, difícil acesso ao mercado de trabalho e salários compatíveis com as atividades desempenhadas.

Nesse cenário, as mães responsáveis pelo sustento de suas famílias, foram atendidas por medidas de segurança impostas pelos governos locais, uma vez que, se viram com redução dos rendimentos auferidos, e muitas foram impedidas de sair de casa para obter ganhos. A fim de mitigar essa problemática, alguns países, como o Brasil e o Reino Unido, decidiram pela implementação de políticas públicas objetivando a complementação da renda de famílias monoparentais femininas, bem como garantir o mínimo existencial e o Estado de Bem-Estar Social.

Os desafios colocados às mulheres chefes de família fazem parte de uma questão social complexa, estudada pelo Direito de Família entre outras ciências sociais, pois se relacionam com questões de importância global como a erradicação da pobreza feminina e da desigualdade de gênero, presentes nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, em especial no ODS 5, e suas Metas.

Ante o exposto, o presente capítulo identifica como o Estado se organiza e governa, no cenário pós pandemia, por intermédio da análise das principais leis,

políticas públicas e medidas específicas de complementação de renda, aplicadas pelos governos de dois países distintos nas dimensões socioeconômica, cultural e ambiental, Brasil e Reino Unido, durante a pandemia do coronavírus, nos anos de 2020 e 2021.

Esta seção apresenta, não somente, um panorama geral acerca das medidas de mitigação adotadas pelos governos, mas, também, apresenta como as nações em questão garantiram os direitos de grupos mais fragilizados da sociedade, como o das famílias monoparentais chefiadas por mulheres. Para tanto, pretendeu-se, nela, responder aos objetivos de, após apresentar a base teórica necessária à compreensão dos conceitos de bem-estar social que norteiam a pesquisa, e na sequência, demonstrou-se como os referidos dispositivos de garantia da dignidade humana se manifestaram nos dois sistemas jurídicos em tela.

Estado de bem-estar social

O Estado de Bem-Estar Social, também é conhecido como *welfare state*, representando uma perspectiva sobre o nível de efetividade dos direitos sociais, especialmente no que diz respeito à proteção do mínimo existencial e da garantia do princípio da dignidade da pessoa humana.

Não obstante suas limitações, exige-se do Estado uma atitude quanto à formulação de políticas públicas que possibilitem maior efetividade dos direitos sociais, especialmente em períodos de excepcionalidade como o da pandemia de Covid-19. Diante disso, os Estados buscaram medidas para oferecerem o apoio necessário aos grupos sociais mais frágeis da sociedade, em especial aquelas que se encontram financeiramente vulneráveis.

Historicamente Estado de Bem-Estar Social é comumente acionado quando urge a necessidade de que o Estado intervenha para providenciar algo, protegendo um direito em perigo.

Desse modo, pode-se dizer que o Estado de Bem-Estar Social é estrutura política e social, que responsabiliza o estado pelas demandas da população, sendo seu papel não somente a regulamentação dos serviços, mas também o fornecimento destes, a fim de que os cidadãos tenham o básico garantido (direitos fundamentais

dispostos na Constituição Federal). Em outras palavras, pode-se afirmar que o desenvolvimento está para além do crescimento econômico, abrangendo esferas políticas e sociais capazes de garantir melhor qualidade de vida a toda população que assim o desejar.

Nessa linha, Esping-Andersen (1991) estabelece que um *welfare state* genuíno tem as atividades estatais voltadas para as necessidades de bem-estar de famílias. O referido autor reflete sobre a estratificação social, no que concerne ao conflito entre posição social e *status* de cidadão.

> O *welfare state* não pode ser compreendido apenas em termos de direitos e garantias. Também precisamos considerar de que forma as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social. (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 101)

Nesse sentido, destaca-se o fenômeno da "desmercadorização", que ocorre quando a prestação de um serviço é vista como uma questão de direito ou quando uma pessoa pode se manter sem depender do mercado (ESPING-ANDERSEN, 1991).

Assim, vale ressaltar que os direitos desmercadorizados foram desenvolvidos de modos diferentes, nos variados modelos de *welfare state* da contemporaneidade.

Aqui, destaca-se o modelo Beveridge de benefício aos cidadãos, conforme descreve Esping-Andersen:

> Oferece benefícios básicos e iguais para todos, independente de ganhos, contribuições ou atuação anteriores no mercado. Pode ser realmente um sistema mais solidário, mas não necessariamente desmercadorizante, pois só raramente esses esquemas conseguem oferecer benefícios de tal qualidade que crie uma verdadeira opção ao trabalho. (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 103)

O Plano Beveridge de Seguridade Social é considerado um dos pilares do *welfare state*, sendo especialmente importante para a construção do Estado de Bem-Estar Social inglês. O plano consistia na manutenção da sociedade por meio da contribuição na forma de tributos pagos por todos, empregadores ou empregados,

Estado ou cidadão. Não obstante o Estado não dispor de recursos próprios, vez que sua receita primária são os tributos pagos pela sociedade.

Dessa maneira, o Plano Beveridge, que originou o *welfare state*, tinha como enfoque o trabalhador, acolhendo o cidadão por meio do universalismo. Gurgel e Justen (2021, p. 404) destacam dois aspectos nesse ponto:

> 1) a solidariedade, motivada por variadas razões, quando, segundo vimos em Santos, "a soberania nacional, a democracia e a justiça social e a confiança na unidade do gênero humano serviam de princípios comuns para reordenar o mundo"; e 2) a generosidade, no duplo sentido que essa palavra pode ter no contexto, ou seja, o sentimento de que se construía um novo mundo, "não um remendo", como escreveu Beveridge, e que nesse novo mundo não havia lugar para a mesquinhez e a exclusão. (GURGEL e JUSTEN, 2021, p. 404)

Desse modo, nota-se que os *welfare states* que buscam a desmercadorização são recentes e bastante raros, vez que a providência estatal não tem por finalidade dar fim ao potencial de trabalho do cidadão, mas, apenas, ampará-lo quando não pode retornar ao trabalho, como nos casos de licença-maternidade e seguro-desemprego.

> Nesse sentido, as políticas sociais surgem enquanto estratégia residual para suprir as demandas que não poderiam ser atendidas pelo mercado, ou por outras esferas da vida social como família e comunidade. (COSTA, 2019, p. 133)

> Em nações com um sistema de assistência social ou com um sistema universalista do tipo de Beveridge, a opção foi entre o mercado e o Estado, no sentido de proporcionar adequação e satisfazer as aspirações da classe média. Dois modelos alternativos surgiram desta escolha política. O modelo típico da Grã-Bretanha e da maior parte do mundo anglo-saxão é o de preservar no Estado um universalismo essencialmente modesto e deixar que o mercado reine sobre as crescentes camadas sociais que demandam benefícios previdenciários maiores. (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 107)

Feitas as considerações iniciais sobre as origens do *welfare state* inglês, é necessário urge para as origens da implementação do estado-providência no Brasil, que, por sua vez foi, de certo modo, influenciado pelo modelo britânico.

> Este modelo generalizou-se pela Europa, como no caso do assistencialismo inglês, mas que acabou tendo, também, enorme influência na construção conservadora dos sistemas de assistência e proteção social que se multiplicaram na periferia latino-americana durante o século XX, mas sobretudo depois de 1930. (FIORI, 1997, p. 133)

Com a Constituição Federal de 1988, incorporou-se um acervo de direitos de proteção social à legislação brasileira, de modo a incluir as garantias de direito à saúde, assistência social e previdência, instituindo os princípios de universalização do sistema de proteção social.

> O atual Estado de Bem-Estar Social Brasileiro possui um histórico marcado pela tradição e pelo conservadorismo. O sistema de proteção social caracterizou-se, ao longo de muitos anos, como pontual e fragmentado, resistindo em reconhecer a proteção social como um direito a ser garantido pelo Estado aos indivíduos. Somente com a Constituição de 1988 é que a proteção social passou a ser concebida, de fato, sob a perspectiva de direito da cidadania. (BENEVIDES, 2011, p. 65)

Segundo Draibe (1993), a constituição e a consolidação do Estado Social ocorreram no Brasil entre os anos trinta e a década de setenta, considerando as transformações do Estado brasileiro, bem como as novas formas de regulação social, que na época tiveram início.

> Dado a moldagem meritocrática, de um lado, e a perversa estrutura de emprego e salário vigente, de outro, o sistema brasileiro desenvolveu um esquema assistencial denso, sobreposto e/ou paralelo ao núcleo securitário (por exemplo os programas da LBA ou os de distribuição gratuita de alimentos do INAM), esquema que simultaneamente se refere a grupos específicos – e, portanto, teoricamente residuais – mas que termina por se dirigir à maior parte da população assalariada ou não: definida como critério de elegibilidade a renda familiar de até dois salários mínimos; de fato aqueles programas assistenciais (não contributivos) por definição referem-se a "grupos de risco" – crianças, gestantes, nutrizes, idosos – os quais, entretanto, dados os baixos salários vigentes, compõem a grande maioria da população. (DRAIBE, 1993, p. 24)

Dessa forma, pode-se observar que a questão social encontra no Estado de Bem-Estar Social um ponto de referência. O *welfare state*, de origem inglesa,

conforme anteriormente apresentado, demonstra ser um plano revolucionário, capaz de amparar o cidadão.

No Brasil, apresentam-se duas perspectivas sobre o *welfare state*. A primeira, nega sua existência, afirmando que nunca houve estado social no Brasil. A segunda considera que há indício de estado social no sistema brasileiro, acompanhando as tendências internacionais, especialmente a partir da Constituição de 1988.

A questão social e a vulnerabilidade das famílias monoparentais

Segundo Castel, a questão social é tida como uma dificuldade fundamental "sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura" (1998, p. 30). Em sua obra "As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário", o autor apresenta que a questão social recebeu esse nome nos anos 1830, fruto das reflexões acerca da pobreza e da miséria que assolavam a sociedade, frutos da revolução industrial (1998, p. 30).

Robert Castel questiona a problemática da vulnerabilidade social na década de 80, partindo da análise dos sistemas de proteção social que surgiram em decorrência da sociedade salariada. Dessa forma, o autor se debruça sobre a crise enfrentada pela França no século XX, com foco nos problemas de acesso à riqueza social por meio do trabalho assalariado.

O sociólogo francês centraliza o seu objeto de estudo nas relações de trabalho e demais relações decorrentes a fim de compreender as metamorfoses da questão social, estabelecendo que a "[...] análise de uma relação com o trabalho veio ocupar um lugar cada vez mais importante" (CASTEL, 1998, p. 23).

> Existe, de fato, uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção que "cobrem" um indivíduo diante dos acasos da existência. Donde a possibilidade de construir o que chamei, metaforicamente de "zonas" de coesão social. Assim, a associação trabalho estável – inserção relacional sólida = caracteriza uma área de integração. Inversamente, a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional conjugam seus efeitos negativos para produzir a exclusão, ou melhor, como vou tentar mostrar, a desfiliação. (CASTEL, 1998, p. 24).

Nesse viés, a condição de assalariado passou a fundamentar a discussão estrutural dos sistemas de proteção social garantidos pelo Estado Social, a fim de reduzir riscos e acabar com a insegurança social, posto que Castel entende que é necessário estruturar esses sistemas face à urgência de enfrentar inseguranças que emergem da sociedade.

Tomando emprestado o conceito de Durkheim, no que tange à compreensão da sociedade, Castel a interpreta como um "conjunto de elementos interdependentes", recorrendo a esse termo para pensá-la dentro do quadro de uma problemática da integração, também por ele referida como coesão social (1998, p. 33).

Desse modo, com o empobrecimento e a miséria em massa da classe trabalhadora surge a "questão social". Para o autor, a questão social acontece com o enfraquecimento da condição assalariada, bem como a "vulnerabilidade das massas", representando [...] uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade. A ameaça de ruptura é apresentada por grupos cuja existência abala a coesão do conjunto. (CASTEL, 1998, p. 41).

Assim, Castel interpreta a coesão social como um problema de integração, relativo à vulnerabilidade. No tocante à vulnerabilidade social, o autor a compreende pela precarização do trabalho e degradação dos vínculos relacionais, enquanto "desfiliação" é o fenômeno em que ocorre a perda do trabalho e o isolamento relacional, conjuntamente.

Esse conceito de desfiliação inova ao apresentar a quebra dos laços sociais do indivíduo com a sociedade, opondo-se ao conceito de exclusão social. Nesse sentido, pensando nos conceitos de vulnerabilidade desenvolvidos pelo autor, inseridos no contexto de situações de risco, é possível pensar a crise pandêmica a partir da perspectiva casteliana.

> Se ocorrer algo como uma crise econômica, o aumento do desemprego, a generalização do subemprego: a zona de vulnerabilidade se dilata, avança sobre a da integração e alimenta a desfiliação. A composição dos equilíbrios entre essas "zonas" pode assim pelo menos é a hipótese que vou tentar fundamentar – servir como indicador privilegiado para avaliar a coesão de um conjunto social num dado momento. (CASTEL. 1998, p. 24)

Nota-se que, com a crise provocada pela Covid-19, houve o aumento do desemprego, problema real já existente na sociedade, antes mesmo da pandemia, que inevitavelmente ampliou o ingresso de pessoas na zona de vulnerabilidade, tornando urgente a necessidade de as proteger.

Nessa linha, o sociólogo aponta a responsabilidade do Estado em salvaguardar a unidade da nação nessas situações, exemplificando seu ponto de vista com o exemplo britânico do pós-guerra, que se tornou referência no estudo do *welfare state* com o Plano Beveridge.

> Tal degradação interpela o Estado em sua função propriamente régia de salvaguarda da unidade nacional. Esta função comporta, como foi dito, uma vertente "política externa" (defender seu lugar no "concerto das nações") e uma "política interna" (preservar a coesão social) [...] Não foi por acaso que a tomada de consciência da relação orgânica, unindo a coesão social e uma política social determinada, conduzida pelo Estado, se deu quando dos desastres da Segunda Guerra Mundial, e especialmente na Grã-Bretanha. (CASTEL, 1998, p. 585)

Para ele, a questão é salvaguardar a unidade da nação, mitigando a degradação social. Portanto, tem-se que, a fim de tornar coesa uma sociedade, o Estado passou a intervir como provedor, garantindo que essas pessoas que se desfiliam da sociedade possam ser amparadas, retornando para a zona de assistência, conforme observa-se no Estado de Bem-Estar Social.

Ao se abordar as medidas tomadas pelos governos da análise comparativa que se pretende concretizar, faz-se necessário destacar que, enquanto no Brasil a entidade familiar é protegida pelo Estado, vide artigo 226[5], § 4º, da Constituição Federal, não é possível encontrar o mesmo tipo de proteção, constitucionalmente garantida no Reino Unido, haja vista que este não dispõe de uma Constituição escrita como a do Brasil, promulgada em 1988.

[5] O art. 226, caput, da CF/88 estabelece que a família é base da sociedade e recebe proteção especial do Estado. Em seu § 4º, o artigo revela que se entende como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Apesar da falta de regulamentação, tanto o Reino Unido como o Brasil definem como sendo característica comum às famílias monoparentais a presença de um único genitor, o qual se encarrega da educação e manutenção da prole.

Nesse viés, é importante refletir também sobre o porquê dessas medidas serem necessárias e por qual razão alguns núcleos familiares tendem a ser "privilegiados" em relação a outros, considerando-se o princípio da equidade[6].

Rawls (1981) desenvolve o conceito de justiça como equidade, estando a base dessa teoria fundamentada na defesa das liberdades públicas e dos direitos fundamentais do indivíduo, garantias sem as quais não se forma a ampla cidadania e, por conseguinte, não se legitima o sistema democrático, uma vez que essas duas condicionantes são a base do próprio Estado de Direito.

Pensar a justiça como equidade é primeiro entendê-la como um meandro de problemáticas morais do qual o bem-estar social é intimamente dependente. Esse raciocínio permite a aplicação do conceito do princípio de equidade a fim de se permitir uma situação mínima de equilíbrio, que é o que as mulheres buscam. As políticas sociais criadas pelo Estado, de maneira geral, dialogam com essa percepção, utilizando-a como argumento de fundo para suas ações.

Conforme afirma Castel (1998, p. 24), a vulnerabilidade social é "uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade". De outro modo, tem-se que a vulnerabilidade social atinge mais as entidades familiares monoparentais, pois o exercício da responsabilidade parental ocorre isoladamente, o que por muitas vezes provoca uma sobrecarga.

> A vulnerabilidade social atinge mais fortemente as formações familiares monoparentais em razão do acúmulo concentrado dos trabalhos domésticos e dos cuidados com os filhos e atividades profissionais em somente uma figura, o que exige um exercício da responsabilidade parental de forma isolada e exclusiva. (CASTRO e ALMEIDA, 2021, p. 78)

[6] Significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades.

Ainda, as famílias monoparentais são, em quase sua totalidade, femininas[7], de modo que não se carrega apenas o peso de ser uma família pela qual apenas um genitor é responsável, mas também o peso de ser uma família chefiada por uma mulher.

Nessa toada, destaca-se que uma família monoparental feminina enfrenta desafios que uma família monoparental masculina, possivelmente não enfrentaria, o que ocorre em decorrência da desigualdade de gênero que permeia o mercado de trabalho, impossibilitando que uma mãe solteira tenha as mesmas oportunidades de sustentar seu lar que um pai solteiro tem.

> Embora a ideia de vulnerabilidade esteja presente em diversos tipos de formação familiar, é preciso destacar que a família monoparental é um modelo particularmente sensível e demandante da tutela reforçada dirigida aos vulneráveis. Constituídas, como se vê no levantamento estatístico acima, a partir de um núcleo referencial essencialmente feminino, as famílias monoparentais são especialmente expostas às desigualdades e às opressões que conformam as relações de gênero no Brasil em seus variados âmbitos. (CASTRO e ALMEIDA, 2021, p. 81)

A vulnerabilidade social se torna particularmente evidente nos casos em que o cuidado e o sustento da família recaem unicamente sobre a mulher, que passa a conciliar duas jornadas de trabalho, dentro e fora do núcleo familiar. Boaventura de Souza Santos (2020, p. 15) afirma que as famílias monoparentais femininas estão "a Sul da quarentena", trata-se de uma "metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual" em que o Sul representa "um espaço-tempo político, social e cultural".

A crise pandêmica comprometeu o mercado de trabalho, de maneira que as mulheres, que já enfrentavam dificuldades em buscar uma vaga de emprego, passaram a ter mais um obstáculo. Ainda, as mães já empregadas passaram a trabalhar de casa, mas as crianças também passaram a ter aulas em casa, o que se

[7] Em 2014, mulheres representavam 91% dos pais solteiros no Reino Unido, segundo os dados do *Office for National Statistics*. No Brasil, o percentual de famílias monoparentais femininas se demonstrou estável em 2010, totalizando 16%, segundo o IBGE.

tornou mais um encargo às mulheres. Diante disso, tem-se clara a situação vulnerável em que se encontram as mulheres chefes de família monoparental.

Medidas de complementação de renda e o auxílio emergencial no Brasil

Uma das primeiras ações do governo brasileiro em relação a pandemia ocorreu por meio da Portaria nº 188, 3/2/2020 que declarou estado de emergência em Saúde Pública. No dia 6 de fevereiro de 2020, o Presidente da República Federativa do Brasil emitiu a Lei nº 13.979 detalhando providências a serem adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, sendo algumas delas o isolamento, a quarentena, a realização de coleta de amostras clínicas e de testes laboratoriais, a vacinação e demais medidas profiláticas, bem como estudos epidemiológicos, dentre outros.

Dentro do contexto pandêmico, tem-se que o auxílio emergencial foi uma das principais medidas adotadas pelo governo brasileiro, implantada para garantir que os cidadãos pudessem permanecer em casa durante o isolamento sem que suas rendas fossem, totalmente, comprometidas.

Os empregadores passaram a demandar uma solução para os problemas decorrentes do afastamento de seus empregados. O impacto das imposições da quarentena foi acentuado, haja vista que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), os pequenos negócios são responsáveis por 27% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil e geram 52% dos empregos com carteira assinada.

Nesse viés, destaca-se o auxílio emergencial, benefício instituído pela Lei nº 13.982/2020 como uma forma de proteger os trabalhadores informais, estabelecendo medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

A referida lei foi importante para estabelecer os parâmetros necessários à identificação das pessoas vulneráveis, pois caracterizou a situação de miserabilidade, permitindo o pagamento de um benefício aos microempreendedores, agricultores familiares, artistas, vendedores ambulantes e outros trabalhadores, os

quais tiveram sua atividade integralmente prejudicada em decorrência da situação de calamidade pública.

Assim, foi que a partir da Lei nº 13.982/20 alterou-se a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, dispondo sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC). Tal providência permitiu o aumento provisório de outros benefícios, como o Auxílio Brasil, até então conhecido como Bolsa Família em governos anteriores (de 2003 a dez/2021 – quando foi extinto), e garantiu o acolhimento de trabalhadores que geralmente não são abrangidos pelo sistema de proteção social.

Nesse sentido, foi dada uma atenção especial aos provedores de família monoparental, conforme se pode observar do § 3º e seguintes do art. 2º da Lei 13.982/2020. Destaca-se que a referida lei estabelecia que a mulher provedora de família monoparental teria direito a duas cotas do auxílio emergencial, contudo, tal provimento foi alterado pela Lei 14.171/2021 que passou a estabelecer que o provedor de família monoparental tem direito a duas cotas do auxílio emergencial, independentemente do sexo. De acordo com § 3º A pessoa provedora de família monoparental receberá 2 (duas) cotas do auxílio emergencial, independentemente do sexo**,** observado o disposto nos §§ 3º-A, 3º-B e 3º-C deste artigo. (BRASIL, 2021)

Ainda, tem-se que, se o pai e a mãe não formam família, e, se ambos indicarem o mesmo dependente no cadastro para recebimento do auxílio, considera-se o registro feito pela mulher, mesmo que este tenha sido realizado depois do que foi feito pelo homem.

> § 3º-A Quando o genitor e a genitora não formarem uma única família e houver duplicidade na indicação de dependente nos cadastros do genitor e da genitora realizados em autodeclaração na plataforma digital de que trata o § 4º deste artigo, será considerado o cadastro de dependente feito pela mulher, ainda que posterior àquele efetuado pelo homem. (BRASIL, 2021)

Isso quer dizer que, quando houver duplicidade na indicação de dependente nos cadastros do genitor e da genitora, o cadastro feito pela mulher será considerado

válido, mesmo que posterior ao cadastro feito pelo homem. Essa medida busca garantir a proteção social das mulheres e de seus filhos, especialmente em casos em que a família não é formada por uma única unidade familiar. A legislação reconhece a importância do papel da mulher como cuidadora da família e visa assegurar que ela tenha acesso aos benefícios sociais, independentemente da existência de cadastro prévio do pai. Além disso, a fim de evitar que haja qualquer tentativa de burlar o sistema de concessão do auxílio, o art. 2º em seus §§ 3º-B e C dispõe:

> §3º-B No caso de cadastro superveniente feito pela mulher na forma prevista no § 3º-A deste artigo, o homem que detiver a guarda unilateral dos filhos menores ou que, de fato, for responsável por sua criação poderá manifestar discordância por meio da plataforma digital de que trata o § 4º deste artigo, devendo ser advertido das penas legais em caso de falsidade na prestação de informações sobre a composição do seu núcleo familiar.
> § 3º-C Na hipótese de manifestação de que trata o § 3º-B deste artigo, o trabalhador terá a renda familiar mensal per capita de que trata o inciso IV do caput deste artigo calculada provisoriamente, considerados os dependentes cadastrados para aferir o direito a uma cota mensal do auxílio emergencial de que trata o caput deste artigo, e receberá essa cota mensal, desde que cumpridos os demais requisitos previstos neste artigo, até que a situação seja devidamente elucidada pelo órgão competente. (BRASIL, 2021)

Ademais, ao passo que a Lei nº 14.171/2021 estabelece que a Central de Atendimento à Mulher[8] deve estar preparada para lidar com possíveis denúncias de mulheres que tiverem o seu auxílio emergencial subtraído, retido ou indevidamente recebido por outra pessoa, sendo, que, também, determina o pagamento retroativo das cotas que o genitor deixou de perceber por ter seu direito ao auxílio subtraído por meio da falsa informação de dados, como a declaração de renda incompatível com a necessária para o recebimento do benefício.

[8] Trata-se de serviço telefônico de utilidade pública em âmbito nacional, destinado a atender gratuitamente mulheres vítimas de violência, nos termos do que dispõe o Decreto nº 7.393, de 2010.

O Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, instituído pela Medida Provisória[9] 936 (abril/2020), previa a concessão do benefício de complementação parcial dos salários dos trabalhadores que tivessem a suspensão temporária de seus contratos ou suas jornadas de trabalho reduzidas.

Por meio desse programa, foram preservados 11,7 milhões de empregos por meio de acordos. Em julho de 2020, a MP 936 foi substituída pela Lei nº 14.020/2020, que inovou trazendo a possibilidade da prorrogação, mediante ato do Poder Executivo, da duração dos acordos de redução de salários e jornada, ou de suspensão do contrato de trabalho.

Destaca-se que, em março de 2020, foi anunciado o direcionamento de R$3 bilhões para a ampliação do Bolsa Família, por meio da MP 929, de maneira que mais de 1 milhão de brasileiros foram beneficiados com a medida. Portanto, é inegável a importância do instrumento legal em questão para a manutenção e sobrevivência daqueles que dele dependem, direta e indiretamente.

O governo brasileiro articulou uma série de incentivos para movimentar a economia e para evitar o agravamento da situação de calamidade pública. Os recursos foram destinados ao crédito habitacional de novos financiamentos imobiliários, a fim de evitar o desemprego no setor, bem como o encerramento de obras. Além disso, destaca-se que a Receita Federal regularizou CPF com pendências eleitorais para possibilitar que brasileiros em situação de vulnerabilidade pudessem receber o auxílio emergencial de R$600,00 (seiscentos reais).

Importante mencionar a disponibilização de linhas de crédito. Para garantir a manutenção de empresas e dos empregos gerados por estas, o governo federal criou uma linha de crédito para o pagamento de salários de funcionários de pequenas e médias empresas por até dois meses, sob a condição de que os empresários não demitam seus funcionários.

O Reino Unido, portanto, implementou uma série de medidas para auxiliar os trabalhadores afetados pela pandemia da Covid-19, incluindo o *Coronavirus Job Retention Scheme* e o *Statutory Sick Pay*. Enquanto o primeiro oferece suporte

[9] As medidas provisórias são normas com força de lei que, em caso de relevância e urgência, podem ser adotadas pelo Presidente da República, submetendo-as imediatamente ao Congresso Nacional, conforme o art. 62 da Constituição.

financeiro para manter empregados nas empresas, o segundo oferece pagamento por tempo limitado para aqueles que estão doentes ou precisam se isolar. Além disso, aqueles que não se qualificam para o SSP têm a possibilidade de reivindicar o Crédito Universal, que oferece complementação de renda para indivíduos desempregados ou com baixa renda. Essas medidas tiveram um papel importante em reduzir o impacto econômico da pandemia e garantir a segurança financeira dos trabalhadores no Reino Unido.

As medidas de suporte econômico adotadas pelo governo britânico foram capazes de minimizar os impactos da pandemia da COVID-19 na população em situação de vulnerabilidade. O Coronavirus Job Retention Scheme e o Statutory Sick Pay foram algumas das políticas sociais que garantiram a manutenção da renda e a proteção dos direitos trabalhistas. No entanto, é importante destacar que essas medidas são temporárias e não solucionam os problemas estruturais do mercado de trabalho britânico. Para avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário pensar em políticas públicas mais abrangentes e duradouras.

Isso abre caminho para analisar o Estado de Bem-Estar Social no Reino Unido e sua relação com a questão social e a vulnerabilidade das famílias monoparentais, levando-se em consideração a questão da complementação de renda, o *coronavirus job retention scheme* e o *statutory sick pay* no Reino Unido.

Ao discutir sobre as políticas de complementação de renda e proteção social implementadas pelo Reino Unido durante a pandemia da COVID-19, torna-se fundamental analisar a relação dessas políticas com o Estado de Bem-Estar Social britânico e como ele aborda a questão social e a vulnerabilidade das famílias monoparentais. O auxílio emergencial não é a única política social adotada pelo governo britânico, que possui um sistema complexo e abrangente de proteção social, incluindo o coronavirus job retention scheme e o statutory sick pay. Essas políticas têm como objetivo minimizar os impactos econômicos e sociais da pandemia, especialmente para as famílias que enfrentam maiores dificuldades financeiras, como as famílias monoparentais. Dessa forma, é importante avaliar como essas políticas de proteção social são estruturadas e implementadas no Reino Unido e como elas se relacionam com o Estado de Bem-Estar Social britânico.

Os desafios trazidos pela crise pandêmica amplificaram desafios que o Reino Unido já enfrentava. Desde a crise financeira global de 2008, o país lidava com um crescimento econômico vagaroso. Ainda, nos anos de 2018 e 2019, 7% da população do Reino Unido vivia em famílias que se encontram mais do que 50% abaixo da linha da pobreza.

Essas pessoas que vivem na chamada *deep poverty*, isto é, estão abaixo da linha da pobreza, são mais vulneráveis aos efeitos econômicos da pandemia, pois sofrem redução em uma renda que já é baixa. No que concerne a participação feminina no mercado de trabalho britânico, a situação britânica é similar à brasileira.

> *The burden of care is the single biggest barrier to women's economic participation everywhere in the world, whether in employment or business ownership. In the UK, the high percentage of working women in part-time employment (around 40%) means that they were hard hit when part-time jobs fell by 70% in the first 11 weeks of the pandemic (Scott, 2020). Parents were particularly affected by school closures, job losses and furloughing and a move to working from home, in terms of how they Structural inequalities spend their time and divide responsibilities for paid work, housework and childcare, with mothers 47% more likely to lose their jobs than fathers* (Andrew et al., 2020) (HAYNES, 2020, p. 3)[10]

Em março de 2020, o então Primeiro-Ministro britânico, Boris Johnson, pediu que todos os cidadãos trabalhassem de casa quando possível e que limitassem as saídas de casa. No fim do mesmo mês, o governo declarou o *lockdown*, ordenando o fechamento da maioria dos negócios, o que fez surgir a necessidade de políticas que mantivessem a economia funcionando.

Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas Britânico, o número de indivíduos pleiteando algum tipo de benefício aumentou para 2,8 milhões em maio de 2020, um aumento de 23,3% em relação a abril e de 125,9% em relação a março. Dentre os que

[10] "O ônus dos cuidados é a maior barreira à participação econômica das mulheres em todo o mundo, seja no emprego ou na propriedade de empresas. No Reino Unido, a alta porcentagem de mulheres trabalhadoras em empregos de meio período (cerca de 40%) significa que elas foram duramente atingidas quando os empregos de meio período caíram 70% nas primeiras 11 semanas da pandemia (Scott, 2020). Os pais foram particularmente afetados pelo fechamento de escolas, perdas de emprego e licenças e a mudança de trabalhar em casa, em termos de como eles gastam seu tempo e dividem responsabilidades por trabalho remunerado, trabalho doméstico e cuidados com os filhos, com as mães 47% mais propensas a perder seus empregos do que os pais" Tradução livre da autora.

pleiteavam a concessão de auxílios estavam, em sua maioria, desempregados e pessoas de baixa renda.

Diante disso, o governo colocou como prioridade um, na ordem do dia, medidas de bem-estar social e mudanças emergenciais no sistema de seguridade social para combate à pandemia.

Em resposta à crise pandêmica, o Reino Unido passou a conceder um subsídio temporário, o *Coronavirus Job Retention Scheme* (CJRS), que faz parte do *Coronavirus Act 2020*, e é destinado aos empregadores que não têm como manter o pagamento regular de seus empregados em decorrência do comprometimento das atividades empresariais face a Covid-19. Após pagar os empregados licenciados 80% de seus salários regulares por um mês a um máximo de duas mil e quinhentas libras esterlinas, os empregadores podem se inscrever para receber uma bolsa do governo que cobre esse valor, bem como "*national insurance*" e "*pension contributions*". Com o decorrer dos meses, a porcentagem a ser paga diminuiu cerca de 20% e passou-se a solicitar que os empregadores contribuíssem com a seguridade social.

Outra medida adotada, também prevista pelo *Coronavirus Act*, foi o "Statutory Sick Pay" (SSP), auxílio concedido aos empregados que foram infectados com o coronavírus e tiveram que se isolar. Dessa forma, se o indivíduo apresentou sintomas ou teve contato com alguém apresentando sintomas, e, estando em isolamento, este faz jus a concessão do auxílio. Ademais, aquelas pessoas categorizadas como pessoas mais vulneráveis aos efeitos da Covid, consideradas de alto risco, que podem vir a sentir sintomas mais severos também podem receber o SSP.

Aqueles que não se qualificam para a concessão do SSP e se encontram desempregados têm a possibilidade de reivindicar o Crédito Universal. Assim, os afetados pelo vírus podem receber um mês de adiantamento do pagamento. Tanto os trabalhadores quanto os trabalhadores independentes podem pleitear o Crédito Universal.

Ademais, esses indivíduos podem ser qualificados para o recebimento do "*New Style Employment and Support Allowance*", desde que se enquadrem em um dos seguintes aspectos: o indivíduo ou seu filho pensa estar com coronavírus ou está se recuperando dele; o indivíduo ou seu filho está em isolamento, porque tiveram

contato com alguém que pode ter coronavírus; o indivíduo foi instruído a ficar em casa por pelo menos 12 semanas pelo Serviço Nacional de Saúde, porque está em alto risco de doença grave.

Autônomos também foram contemplados para receber apoio econômico, de maneira que estes são elegíveis para receber 80% da remuneração mensal (baseado na remuneração média recebida nos últimos três anos) até um máximo de £2.500,00 por mês, por meio do "*Self-employed Income Support Scheme*" (Seiss). Contudo, a última data para reclamar esse auxílio foi 30 de setembro de 2021.

Entretanto, apenas aqueles com lucros de até £50.000,00 e que obtém a maior parte de sua renda a partir do trabalho autônomo, e cujos negócios foram negativamente impactados por circunstâncias decorrentes do coronavírus são elegíveis. Por fim, ainda exige-se que exista a intenção de continuar os negócios no ano fiscal seguinte. Ressalta-se que o pagamento do Seiss é reinvidicado enquanto o autônomo ainda exerce suas atividades laborais, ao contrário dos demais benefícios que são destinados a pessoas fora do mercado de trabalho.

Cenário pós-pandemia, direito ao desenvolvimento e a Declaração Universal dos Direitos Humanos

O direito ao desenvolvimento é um assunto de importância internacional que existe há mais de 30 anos, desde 1986, quando as Nações Unidas o declararam como direito humano e se configura por três elementos: sujeito ativo, o titular da garantia fundamental; sujeito passivo, aquele que tem obrigação de dar, fazer ou não fazer para satisfazer o sujeito ativo; e um objeto, que consiste no desenvolvimento integral do objeto postulado (MUNIZ, 2017, p. 279). Ele também é conhecido como um direito de solidariedade, pois ligados a ele também estão os direitos sociais, civis, econômicos, culturais e políticos.

Para que tenha efetividade é necessário que haja real participação e união entre os atores sociais. O desenvolvimento há de ser concebido como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas podem usufruir [...] (PIOVESAN, 2002, p. 6).

Uma vez considerados os esforços realizados pelos Estados em remediar a crise pandêmica, volta-se para o cenário pós-pandemia a fim de entender a eficácia das medidas aplicadas. Conforme anteriormente dito, a intervenção dos governos se justifica pela situação de risco enfrentada.

> Com o avanço da pandemia, as desigualdades sociais e a pobreza que já existiam levam a rupturas sociais ainda maiores, sobretudo em regiões como na América Latina. A partir disso, o Estado precisa assumir o seu protagonismo e garantir que as principais necessidades da sociedade sejam atendidas nesse momento de crise. Por fim, manter a dignidade humana, tornam-se instrumentos da real força e da razão de ser do Estado. (QUINZANI, 2020, p. 5)

De modo geral, sabe-se que as medidas tinham como objetivo apenas a mitigação de um problema inevitável, haja vista as limitações do Estado. No Brasil, o bem-estar social caiu 19,4%, conforme estudo da FGV, de modo que o primeiro trimestre de 2021 foi datado como o pior ponto da crise social.

No Reino Unido, considera-se que a pandemia resultou em muitas pessoas interagindo com o sistema de proteção social pela primeira vez[11]. Ainda, aponta-se que, de certo modo, a pandemia foi capaz de reduzir algumas desigualdades no cenário inglês.

> *On the other hand, the pandemic has also served to reduce inequalities in other ways. The inequality in the labor market shock did not result in higher inequalities in income in the UK (though, as discussed shortly, it may have longer-term implications). Instead, the enormous job-support programs, combined with the expanded benefit system, have meant that, if anything, income inequality has fallen. Wealth seems to have increased proportionally more for middle-income households in the UK rather than for those at the top or the bottom of the wealth distribution* (BLUNDELL et al., 2022, p. 631)[12].

---

[11] "*The pandemic has certainly resulted in many people interacting with the welfare system for the first time*." (BLUNDELL et al, 2022, p. 632)

[12] "Por outro lado, a pandemia também serviu para reduzir as desigualdades de outras formas. A desigualdade no choque do mercado de trabalho não resultou em maiores desigualdades de renda no Reino Unido (embora, como discutido brevemente, possa ter implicações de longo prazo). Em vez disso, os enormes programas de apoio ao emprego, combinados com o sistema de benefícios ampliado, significaram que, no mínimo, a desigualdade de renda caiu. A riqueza parece ter aumentado proporcionalmente mais para famílias de renda média no Reino Unido do que para aqueles no topo ou na base da distribuição de riqueza" Tradução livre da autora.

Em não sendo possível escrever sobre todos os efeitos da pandemia, de forma consistente e suas futuras implicações, haja vista ainda se tratar de uma problemática de aproximadamente 3 anos, com poucos estudos concretos sobre seus impactos, recorre-se a outros autores:

> *Naturally, the impact of the pandemic on educational inequality is very likely to have long-term implications for inequalities later in life. Three further questions concerning longer-term trends seem worthy of discussion. First, will the labor market shock have persistent effects? Second, will there be a move toward working from home, and with what implications for inequalities? Third, will the scale of the pandemic shift policy toward more redistribution and social insurance?* (BLUNDELL et al., 2022, p. 631)[13]

Diante disso, viu-se dentre as várias questões que foram levantadas e pode-se concluir, *a priori,* que os impactos serão medidos a longo prazo, mais do que a curto prazo. Os efeitos de curto prazo são mais visivelmente observáveis, sob a perspectiva de crises já enfrentadas por ambas as localidades, sendo difícil distinguir o peso único da pandemia. Todavia, a longo prazo, será possível diferenciar aquilo que foi agravado pela pandemia do que já era um problema persistente nos governos.

Nesse mesmo sentido vale uma reflexão entre direito ao desenvolvimento e as assimetrias globais, o qual demanda três dimensões:

> Primeiro, o componente democrático; a importância da participação na formulação de políticas públicas com transparência, *accountability* e democratização. Segundo a proteção às necessidades básicas de justiça social, e, terceiro, a adoção de programas e políticas nacionais como também da cooperação internacional. (PIOVESAN, 2009, p. 110)

Desses três, chama atenção o primeiro componente, o democrático, que segundo a Revista inglesa *The Economist,* em 2021, no índice criado por ela em 2006 para examinar o estado da democracia em 167 países, o Reino Unido ficou na 18ª

[13] "Naturalmente, é muito provável que o impacto da pandemia na desigualdade educacional tenha implicações de longo prazo nas desigualdades mais tarde na vida. Outras três questões relativas às tendências de longo prazo parecem dignas de discussão. Primeiro, o choque do mercado de trabalho terá efeitos persistentes? Em segundo lugar, haverá um movimento em direção ao trabalho remoto e com quais implicações para as desigualdades? Terceiro, a escalada da pandemia mudará a política para mais redistribuição e seguro social?" (Tradução livre da autora)

posição, com nota 8,28, sendo classificado como uma democracia plena, e o Brasil na 51ª posição, com nota 6,78, sendo classificado como uma democracia imperfeita. (*Democracy Index*, 2021)

A Revista avalia os países em cinco critérios: processo eleitoral e pluralismo, funcionamento do governo, participação política, cultura política e liberdades civis, com cada um dos itens recebendo notas que vão de 0 a 10. Após a avaliação dos cinco itens, os países são classificados em "democracias plenas", "democracias imperfeitas", "regimes híbridos" (todos considerados democracias) e "regimes autoritários" (considerados governos ditatoriais).

As Democracias plenas são nações onde as liberdades civis e as liberdades políticas fundamentais não são apenas respeitadas, mas também reforçadas por uma cultura política conducente ao florescimento dos princípios democráticos. Essas nações têm um sistema válido de freios e contrapesos governamentais, um poder judiciário independente cujas decisões são aplicadas, governos que funcionam adequadamente e uma mídia diversa e independente. Essas nações têm apenas problemas limitados no funcionamento democrático. (*Democracy Index*, 2015)

Já as Democracias imperfeitas apesar de serem nações onde as eleições são justas e livres e as liberdades civis básicas são respeitadas, podem ter problemas relacionados a violação da liberdade de imprensa e supressão menor de oposição e críticos políticos, por exemplo. Essas nações têm falhas significativas em outros aspectos democráticos, incluindo cultura política subdesenvolvida, baixos níveis de participação política e problemas no funcionamento da governança. (*Ibid.*)

Comparando o atual índice do Reino Unido com o ano anterior, ele se manteve estável, porém, com ganho de pontuação, ao contrário do Brasil, que caiu quatro posições, além de perder pontuação, indo no mesmo sentido que a média global, que caiu de 5,37 para 5,28. Isso demonstra que a pandemia ocasionada pela Covid-19 continuou a ser um grande constrangimento à democracia, exacerbando as tendências e fraquezas negativas existentes e apresentando novos desafios para a democracia.

Além das avaliações de especialistas, a Revista também utiliza pesquisa de opinião pública, predominando fortemente nas categorias política e cultura política,

e algumas são usadas nas liberdades civis e no funcionamento das categorias de governo, o que leva a crer que a postura dos líderes de cada país influenciam diretamente nos resultados.

Sabendo que o Direito ao Desenvolvimento é um Direito Humano, importante aprofundar alguns entendimentos acerca do tema, vez que Direitos Humanos se tratam de normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos e trazem consigo uma série de características, dentre elas, talvez a mais importante, a universalidade, que é entendida como sendo direito cabível a todo e qualquer cidadão, independentemente de sua condição.

Os direitos humanos devem ser aplicados tanto pelos cidadãos quanto pelo Estado e se infundem na dupla aptidão: afirmar a dignidade humana e prevenir o sofrimento humano (PIOVESAN, 2009) e neste sentido surgiu a Declaração Universal de 1948 (Dudh), em resposta à barbárie[14] cometida por Hitler nos anos de 1933 – 1945, na Alemanha.

Esse documento foi fundamental no estabelecimento de direitos essenciais a todos os seres humanos, lutando contra quaisquer discriminações por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou outra razão e cumpriu um papel fundamental para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de um conjunto de instituições, organizações, normas e instâncias supranacionais voltadas à promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Em específico quanto ao combate à pobreza e a necessidade da igualdade de direitos entre homens e mulheres, estão na agenda global desde a elaboração da referida Declaração, e nesse viés, tem-se que o padrão de vida digno defendido pela Dudh relaciona-se fundamentalmente com a erradicação da pobreza em todas as suas dimensões.

> "Artigo 25° 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou

[14] Holocausto. Perseguição sistemática e o assassinato de 6 milhões de judeus europeus pelo regime nazista alemão, seus aliados e colaboradores.

> noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade." (ONU, 1948)

A igualdade de gênero deve ser entendida como o conceito de equidade, prevalecendo o senso de justiça, permitindo à integralidade dos indivíduos o reconhecimento como pessoas humanas, semelhantes, independentemente de suas circunstâncias peculiares e diferenças que derivam de seus interesses pessoais, características físicas ou aspirações particulares (MUNIZ, 2017, p. 281).

Nesse contexto, é importante destacar que as mulheres representam a maioria dos pobres do mundo, fato este que se dá, muitas vezes, pela dificuldade que estas têm de sair da pobreza, haja vista que as desigualdades de gênero atuam como impeditivos nas mais diversas áreas, de modo que se tornam fatores de manutenção das mulheres na pobreza.

Inicialmente, a comunidade global priorizou a codificação dos direitos femininos e a reunião dados sobre a condição das mulheres no mundo, de modo que os países-membros da ONU, dentre eles o Brasil e o Reino Unido, assinaram a Declaração e comprometeram-se a respeitá-la. Entretanto, notou-se que a mera imposição de leis não basta para que a pobreza feminina deixe de ser uma realidade.

Desse modo, a luta pelos direitos das mulheres e a erradicação da pobreza enfrentou diversos momentos e transformações até a consolidação do entendimento de que a participação feminina é essencial para o desenvolvimento mundial, entendendo o direito ao desenvolvimento como uma possibilidade para o alcance da socialidade.

Diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, tornou-se evidente a importância de políticas públicas que visem proteger a população mais vulnerável. Nesse sentido, a análise comparativa entre as medidas adotadas pelo Brasil e pelo Reino Unido mostra a relevância de políticas de complementação de renda para minimizar os impactos econômicos da crise sanitária. No entanto, é necessário ir além das medidas emergenciais e pensar em soluções estruturais que promovam o acesso aos direitos fundamentais previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em particular, é preciso dar atenção à questão social e à vulnerabilidade das famílias monoparentais, que enfrentaram ainda maiores desafios durante a

pandemia. O cenário pós-pandemia exige um compromisso renovado com o Estado de bem-estar social, com o objetivo de garantir que ninguém seja deixado para trás em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

A principal novidade deste capítulo é a análise comparativa entre as medidas adotadas pelo Brasil e pelo Reino Unido para combater os impactos econômicos da pandemia de COVID-19, com destaque para as políticas de complementação de renda e os programas de auxílio emergencial.

Considerações finais

No tocante às políticas públicas elaboradas e executadas durante a pandemia da Covid-19, evidenciou-se que, apesar de escassos serem os resultados evidenciados, em decorrência das políticas postas em prática, em ambas as realidades analisadas buscou-se adequação das demandas sociais referentes ao combate da pobreza feminina.

As políticas produziram impactos diferentes em homens e mulheres, de modo que não se impacta de maneira neutra em relação ao gênero, fator que ainda é negligenciado quando da aplicação de medidas em razão da disparidade de gênero. Realidade demonstrada neste ano de 2023, em que a pobreza e o gênero têm sido relacionados, por meio dos indicadores que apontam as mulheres chefes de família, considerando a feminização da pobreza.

O auxílio emergencial foi uma medida importante adotada pelo Brasil para minimizar os impactos econômicos causados pela pandemia da COVID-19. A medida consistiu em um benefício financeiro concedido pelo governo federal a trabalhadores informais, desempregados e pessoas de baixa renda, com o objetivo de garantir a segurança alimentar e a sobrevivência de milhões de famílias brasileiras. No Reino Unido, o governo também adotou medidas de proteção social, incluindo o Coronavirus Job Retention Scheme e o Statutory Sick Pay, que visam proteger o emprego e a renda dos trabalhadores afetados pela pandemia.

No entanto, há diferenças significativas entre o auxílio emergencial do Brasil e as medidas adotadas pelo Reino Unido. O auxílio emergencial brasileiro foi concedido por um período limitado de tempo e com um valor fixo, enquanto as

medidas britânicas foram mais flexíveis e ajustáveis à medida que a pandemia se desenrolava. Além disso, a implementação do auxílio emergencial no Brasil foi marcada por problemas, como a dificuldade de acesso aos recursos por parte dos mais vulneráveis e a presença de fraudes no sistema.

Outra diferença importante é que o auxílio emergencial brasileiro levou em consideração a situação das famílias monoparentais chefiadas por mulheres, dando preferência para o cadastro da mãe em casos de duplicidade na indicação de dependente. Já no Reino Unido, embora existam medidas que buscam proteger o emprego e a renda das famílias, não há uma abordagem específica para famílias monoparentais chefiadas por mulheres.

Em termos de semelhanças, ambos os países enfrentam desafios significativos em relação à pobreza e à vulnerabilidade das famílias durante a pandemia. As medidas adotadas pelo Brasil e pelo Reino Unido refletem a necessidade de se proteger as pessoas mais vulneráveis e promover o desenvolvimento econômico e social em um momento de crise global. Além disso, tanto o Brasil quanto o Reino Unido enfrentaram desafios na implementação dessas medidas, destacando a importância da gestão eficiente e da colaboração entre governo e sociedade civil na proteção social.

A pandemia de Covid-19 abalou o avanço dos projetos, inflamando os efeitos de crises anteriormente enfrentadas pelo Brasil e pelo Reino Unido. Nesse cenário, novas estratégias tiveram de ser criadas, o que "pausou" o desenvolvimento de outras táticas. Contudo, no cenário anunciado como pós-pandêmico encontra-se a esperança de que algumas das estratégias criadas para o enfrentamento da pandemia permaneçam sendo aplicadas, a fim de se reduzirem as desigualdades.

Diante da investigação dos resultados obtidos e das políticas adotadas, observou-se a importância do monitoramento e da avaliação das políticas públicas internas, vez que estes procedimentos permitem o avanço dos estudos podendo contribuir para a prosperidade dos governos em alinhamento com as metas globais de erradicação da pobreza e de combate a igualdade de gênero, estabelecidas nos ODS da Agenda 2030.

A adoção de políticas públicas precisa considerar a perspectiva daqueles que são os atingidos pelos problemas em discussão, incluindo-os na elaboração de

planos de ação, considerando que a participação das mulheres e dos mais pobres nas etapas de concepção de estratégias de resolução de problemáticas pode impedir que suas realidades sejam distorcidas.

Embora o desenvolvimento sustentável seja uma discussão relativamente nova, o entendimento de que a erradicação da pobreza e a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher são passos fundamentais na caminhada rumo a prosperidade global que já foi firmemente estabelecido.

Portanto, os desafios enfrentados não remontam aos marcos políticos em suas bases teóricas, mas às fases de execução daquilo que se decidiu nas conferências e ao que foi garantido formalmente em documentos como a DUDH e Agenda 2030. Assim, o número de intervenções governamentais por meio de políticas públicas, com a finalidade de reduzir a pobreza e eliminar disparidades ampliou-se, vez que muitos cidadãos passaram a se valer desses marcos políticos na luta por seus direitos.

Por fim, destaca-se a importância do Estado de Bem-Estar Social na garantia de políticas públicas e programas sociais que possam minimizar os efeitos da pobreza e vulnerabilidade social, e conclui que é necessário que essas políticas sejam pautadas pelos princípios da igualdade, justiça social e respeito aos direitos humanos.

Em conclusão, o auxílio emergencial no Brasil e as medidas de proteção social no Reino Unido são abordagens distintas para enfrentar os impactos econômicos da pandemia da COVID-19. Embora haja diferenças significativas, ambos os países enfrentam desafios semelhantes em relação à pobreza e vulnerabilidade das famílias, destacando a importância de políticas públicas eficientes e colaborativas para enfrentar crises sociais e econômicas.

Referências

Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BENEVIDES, C. V. **Um Estado de Bem-Estar Social no Brasil?** Orientador: Célia Lessa Kerstenetzky. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Economia: Departamento de Economia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

BLUNDELL, R.; DIAS, M. C.; CRIBB, J.; JOYCE, R.; WATERS, T.; WERNHAM, R.; XU, X. **Inequality and the COVID-19 Crisis in the United Kingdom**. Annual Review of Economics, p. 607-636, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada [...]. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.171, de 10 dejunho de 2021. Altera a Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020, para estabelecer medidas de proteção à mulher provedora de família monoparental em relação ao recebimento do auxílio emergencial de que trata o seu art. 2º; e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14171.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.171%2C%20DE%2010,2%C2%BA%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 06 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.742%2C%20DE%207%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201993&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assist%C3%AAncia%20Social%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória 929, de 25 de março de 2020**. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-929-de-25-de-marco-de-2020-249676431. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 936, de 16 de julho de 2020**. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-992-de-16-de-julho-de-2020-267108049. Acesso em: 19 nov. 2021.

CAMERON-BLAKE, E.; et al. **Variation in the response to COVID-19 across the four nations of the United Kingdom**. Oxford: Blavatnik School of Government, University of Oxford. 2020. Disponível em: https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-10/BSG-WP-2020-035-v1_0.pdf Acesso em: 16 nov. 2021.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTRO, T. D. V.; ALMEIDA, V. **Famílias monoparentais, vulnerabilidade social e cuidado**. Revista Brasileira de Direito Civil, Belo Horizonte, vol. 28, p. 77-96, 2021.

Democracy Index 2015: **Democracy in an age of anxiety**» (PDF). The Economist Intelligence Unit. Consultado em 27 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://www.yabiladi.com/img/content/EIU-Democracy-Index-2015.pdf
Democracy Index 2021: **The China challenge**. EIU - The Economist Group. Consultado em 27 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2021.

DRAIBE, S. M. **O Welfare State no Brasil: características e perspectivas**. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP, UNICAMP, 1993.

ESPING-ANDERSEN, G. **As três economias políticas do Welfare State**. Lua Nova, n. 24, p. 86-116, 1991.

FIORI, J. L**. Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises**. Physis: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, n. 7, v. 2, p. 129-147, 1997.

GURGEL, C. JUSTEN, A. **Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do "espírito de Dunquerque"**. Cad. EBAPE.BR, v. 19, n. 3, Rio de Janeiro, 2021.

HAYNES, K. **Structural inequalities exposed by COVID-19 in the UK: the need for an accounting for care**. Journal of Accounting & Organizational Change, s/l, vol. 16, n. 4, p. 637-642, 2020.

MUNIZ, VEYZON CAMPOS. Direito ao desenvolvimento no estado de crise: A efetividade da igualdade de gênero em xeque. *Rev. Direito Práx.* [online]. 2017, vol.9, n.1, pp.276-296. Disponível em: http://old.scielo.br/pdf/rdp/v9n1/2179-8966-rdp-9-1-276.pdf. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

MUNIZ, VEYZON CAMPOS. Direito ao desenvolvimento no estado de crise: A efetividade da igualdade de gênero em xeque. *Rev. Direito Práx.* [online]. 2017, vol.9, n.1, pp.276-296. Disponível em: http://old.scielo.br/pdf/rdp/v9n1/2179-8966-rdp-9-1-276.pdf. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS. **Families and households in the UK: 2014**. Disponível em: https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/families/bulletins/familiesandhouseholds/2015-01-28#lone-parents. Acesso em 19 nov. 2021.

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS. População Estimada. 2021. Disponível em: https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/populationandhouseholdestimatesenglandandwales/census2021unroundeddata. Acesso em 19 de fevereiro de 2023.

PIOVESAN, Flávia C. **Direitos humanos**: desafios e perspectivas contemporâneas. Rev. TST, Brasília, vol. 75, no 1, jan/mar 2009. Disponível em https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Direito ao desenvolvimento**. In: II Colóquio Internacional de Direitos Humanos. São Paulo: PUC/SP, 2002.

QUINZANI, M. A. D. O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da COVID-19 e o estado de bem-estar social. **Boletim de Conjuntura**, vol. 2, n. 6, Boa Vista, 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Vamireh Chacon. Brasília: Editora UnB, 1981.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

SEBRAE. Micro e pequenas empresas geram 27% do PIB do Brasil. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/mt/noticias/micro-e-pequenas-empresas-geram-27-do-pib-do-brasil,ad0fc70646467410VgnVCM2000003c74010aRCRD. Acesso em: 19 nov. 2021.

25. El debate de la justicia social escolar y sus repercusiones en el currículo

https://doi.org/10.36592/9786554601511-25

Humberto Silvano Herrera Contreras[1]

Mauro Cardoso Simões[2]

> La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos, a todos y en todas partes, así en la tierra como el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal.
> En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos.
>
> *Eduardo Galeano*

Consideraciones iniciales

La pretensión del capital social en afirmar la sociabilidad como un recurso productivo (HIGGINS, 2005, p. 18) para el desarrollo económico y social, limita su apuesta para una educación eficiente y rentable, pero no, necesariamente, equitativa. Desde la perspectiva de los autores marxistas, es posible percibir el posicionamiento ideológico relacionado con la lógica del capital social aplicada al desarrollo social. La sociabilidad del capital social es impuesta por el sistema capital y constituye una fuente de dominación.

En las referencias críticas, se deducen dos respuestas predominantes a la lógica del capital social. Autores más radicales, como Mészáros (2005), ven incompatibilidad de superar el capitalismo desde el propio capitalismo, y no reconocen posibilidades de humanización de las relaciones sociales regidas por la sociabilidad del capital. Diferente, Paulo Freire (1987; 2003) y otros ya sugieren

[1] Doutor em Educação pela Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. Mestrando em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orcid: 0000-0001-7521-5282

[2] Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. https://orcid.org/0000-0001-8779-4584

procesos de humanización que puedan mitigar los efectos nocivos del capital. La expresión "más allá del capital" marca el título de la obra de Mészáros (2005) y apunta a una educación comprometida con la emancipación radical de los sujetos, creadora de ruptura.

Por su parte, la referencia económico-social de Sen sugiere, también, "ir más allá del concepto de capital humano" (1998, p.72), con base en un argumento de ampliación y no como una nueva alternativa. El autor, afirma que el papel instrumental de la expansión de la capacidad para generar cambio social permite "ir más allá del cambio económico" (1998, p.72). Al discutir las posibilidades democráticas de oportunidades para los más pobres, afirma que "es necesario ir más allá de las prioridades que produce el propio capitalismo global" (2006, p. 112), promoviendo alternativas "que nos lleven más allá de la economía de mercado capitalista" (2000, p. 320), "desarrollando una ética más allá de las reglas del mercado" (2000, p. 322).

Tanto las líneas críticas de cuño marxista, como las otras que ofrecen alternativas de comprensión e interpretación, apuntan a la superación de la visión economicista. Torres Santomé comenta que "los discursos acerca de la educación están plagados de términos provenientes de la economía y, siendo más rigurosos, de las teorías económicas del capitalismo neoliberal" (2001, p. 216). El capital social fue un término que surgió en un contexto local, fue apropiado por un discurso económico que influyó en los estudios y políticas educativas, pero, en el presente, está agotado, no por su uso exagerado, sino que por su imposibilidad de responder críticamente a las expectativas de una sociedad justa.

> La larga y dura lucha de los colectivos sociales más populares por el acceso a las instituciones escolares, estuvo siempre emparejada con la lucha por una sociedad más igualitaria, libre y democrática. Olvidar estas reivindicaciones sociales, puede llevar a que se vuelvan a generar las condiciones que favorecieron a la construcción de sociedades injustas, autoritarias y opresoras, y al aumento de colectivos sociales excluidos. Nada más peligroso que someter a las instituciones escolares al dictado exclusivo de las teorías económicas y empresariales, olvidando que, en los momentos en que los sistemas educativos desempeñaron las funciones sociales más interesantes, eran la

> filosofía, la ética, la sociología y la antropología, las áreas de conocimiento que mejor permitían sacar a la luz las funciones que ejercían [...] (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 217).

La superación de esos discursos ideológicos, debe fortalecer la función social de las escuelas más allá de preparar el capital humano y desarrollar las competencias que éste le impone. La educación en la lógica del capital social sugiere que las instituciones escolares "tendrían que competir entre sí, estableciendo una relación con la ciudadanía similar a la de productor/a-consumidor/a, en la que principalmente se decida y trabaje sobre la base de costos y beneficios, tanto económicos como simbólicos" (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 220). Esta competencia determinada por las demandas del mercado y por sus indicadores cuantitativos de evaluación de sus resultados, afirman una concepción mercantilista de la educación, que obliga y/o anula "las posibilidades de que el conjunto de docentes, estudiantes, sus familias u otras asociaciones comunitarias, pudieran decidir qué tipo de educación, qué valores, actitudes, contenidos y procedimientos deberían trabajarse y fomentarse" (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 221).

Esta visión es contraria a la perspectiva crítica ya que la misma no entiende como función de las instituciones escolares la formación de trabajadores para la selección competitiva que el mercado promueve como solución social de desarrollo, marcada por la desigualdad de oportunidades y de una distribución injusta de los bienes. Estas estructuras no solidarias e injustas, necesitan ser superadas por una propuesta de educación de calidad para los más desfavorecidos. Se cree que la experiencia de oferta y garantía de una "buena educación", es algo que supera los efectos individuales e impacta positivamente en el desarrollo de la comunidad (laboral y ciudadanamente), en la cual el alumno está inserto y participa. De esta forma, la educación afecta la vida comunitaria y se torna formadora de valores sociales que se inician en las experiencias colaborativas que los alumnos pueden vivenciar en las escuelas.

La sobreposición de propuestas emancipadoras para la vida comunitaria frente a las no solidarias e injustas del mercado, consideran a las profesoras y profesores como activistas sociales que movilizan a la comunidad escolar a construir proyectos educativos preocupados con el bien común. La aproximación

entre los actores sociales de la escuela y los contactos con las familias, expresiones y movimientos sociales en torno de la comunidad escolar, es fundamental para el desarrollo de los proyectos educativos. La coparticipación en el proyecto educativo de la escuela, afirmada en una "cultura de colaboración" (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 240), busca "democratizar la enseñanza" para llevar a cabo las transformaciones que consideramos necesarias para la justicia social: "los jóvenes tienen que aprender a ver la sociedad como una construcción colectiva que requiere de la participación de todas las personas, desde posturas críticas, de colaboración, respeto, responsabilidad, solidaridad y ayuda" (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 245).

El currículo y la justicia social escolar

¿Es posible una educación dirigida para la equidad, desde sus prácticas docentes e investigativas? La justicia y la equidad escolar vista como un problema curricular, social y político debe ser abordado de forma sistémica e incluyendo los diferentes actores sociales que participan de las instituciones escolares. ¿Qué es lo que el currículo puede hacer por una educación más allá del capital social? Este cuestionamiento nos provoca analizar los efectos del neoliberalismo en el currículo, para lo cual se hace necesario retomar la discusión sobre la interferencia de la lógica del capitalismo en la educación.

Las instituciones escolares, de manera general, contribuyen con el modelo de sociedad que se reproduce o se espera alcanzar. Este papel ya fue realizado de forma crítica y acrítica, siempre bajo la interferencia de modelos de sociedad y de poderes establecidos, algunos autoritarios y otros democráticos, que marcaban sus ideologías y buscaban generar una ética para la vida en sociedad. Como destaca Torres Santomé: "La educación en el marco de las instituciones escolares nunca es inocente" (2001, p. 191).

En la lógica del capitalismo, las escuelas son vistas como colaboradoras en la reproducción de las funciones del mercado con las nuevas generaciones. Según Torres Santomé, "cuando el objetivo es reforzar las dimensiones que condicionan el consumo de las personas, obviamente el currículum escolar tiene que verse afectado. Con una filosofía semejante, las dimensiones estéticas, económicas y

técnicas, van a primar sobre las éticas" (2001, p. 188). En este sentido, las reformas educativas reflejan la presión de modelos y poderes que necesitan satisfacer necesidades de manutención de la sociedad de consumo: "los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en 'constructores' de un sentido común en las nuevas generaciones, que legitime los intereses y urgencias de los oligopolios y empresas transnacionales" (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 190). Una de las necesidades de la economía neoliberal, es la definición de las personas con base en lo que poseen y no en su voluntad de ser. Torres Santomé explica:

> Las nuevas necesidades de la sociedad de mercado presionan a los sistemas educativos para formar un nuevo ser humano más competitivo, fuertemente individualista, pero flexible, capaz de acomodarse a los cambios. Se busca conformar unas personas que sepan trabajar en equipo, pero para competir en equipo: algo imprescindible para una organización de la producción sobre la base de círculos de calidad. Cada círculo compite con los vecinos, de su misma compañía. Aunque también se pretende dotar al alumnado con destrezas útiles para el mundo laboral; para que esa persona pueda "venderse" de modo más eficaz en un ambiente social y laboral donde todo tiene precio (2001, p. 189).

La ideología neoliberal tiene el interés de desarrollar los mercados y, es el mercado, el factor determinante para evaluar lo que se considera valioso en la sociedad. Es con esta intención, que influencian y buscan adecuar el currículo de las escuelas a las necesidades de los mercados económicos, disfrazados en un discurso preocupado por la mejora de la calidad y eficiencia de la enseñanza que los niños y jóvenes reciben. Sin embargo, este propósito esconde la despreocupación por "cuestiones como las identidades sociales, la integración de las sociedades y la construcción de ideales comunes que den sentido y coherencia a la vida de las personas que comparten un determinado territorio" (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 190). La privatización de los sistemas educativos, motivada por intereses mercantilistas, es siempre una opción para obtener beneficios. Desde este punto de vista, la enseñanza es comercializada siempre con la intención de asegurar una clientela que genere lucro.

Las dinámicas mercantilistas condicionan, en mayor o menor medida, la organización de las escuelas, sus currículos, sus contenidos y recursos, las tareas escolares y los instrumentos evaluativos, los agrupamientos de alumnos, la participación de las familias y el rol que los profesores cumplen. Estas dinámicas han sido investigadas en los estudios sobre el currículo oculto. Silva comenta que la noción de currículo oculto hace mención a las implicancias, que las relaciones sociales, normas y actitudes que se generan en la escuela, tienen en la adaptación a las exigencias del trabajo en la lógica capitalista. El autor define que el currículo oculto es "constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin hacer parte del currículo oficial, explícito, contribuyen, de forma implícita, para aprendizajes sociales relevantes" (2007, p. 79). Estos aprendizajes sociales se refieren a las actitudes, comportamiento, valores y orientaciones que permiten que los niños y jóvenes se ajusten de la forma más conveniente a las estructuras y a las pautas de funcionamiento, consideradas injustas y antidemocráticas y, por lo tanto, indeseables, de la sociedad capitalista" (2007, p. 79). Sin embargo, Silva concluye que los estudios sobre el currículo oculto, en el actual contexto del neoliberalismo dejan explícito la subjetividad y los valores del capitalismo.

> Las concepciones reduccionistas de la educación, obsesionadas con hacer frente a las demandas del mercado, terminan por afectar a todos los contenidos de los currículos escolares, que acabarán funcionando cual caballos de Troya para disimular concepciones políticamente conservadoras y neoliberales. El individualismo, el egoísmo, la competitividad y rivalidad, el clasismo, racismo, sexismo, homofobia y edadismo, es muy probable que vuelvan a ser algunos de los valores más perversos que se acaben fomentando en las aulas, y que cualquier análisis del currículo oculto detectará con gran facilidad (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 191).

Los sistemas educativos son vistos por el mercado de las empresas multinacionales como espacios de negocio, en los cuales precisan crear productos que puedan ser vendidos y consumidos por la comunidad educativa, principalmente, por los estudiantes. Sin la debida atención, se impone una "*economização* das políticas educativas [...] à medida que as empresas e o mercado passarem a controlar a proa do barco dos sistemas educativos" (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 96). Torres

Santomé evalúa esta situación como una grave "deformación educativa" (2001, p. 196) y comenta que el asunto de la "mercantilización curricular" (2001, p. 196) ha sido objeto de investigaciones de autores como Michael W. Apple y Henry A. Giroux.

En el capítulo 9 titulado "Los jóvenes, una propina para la industria del consumo", de su libro *Sobre la educación en un mundo líquido,* Bauman (2013) critica la acción de la economía capitalista en su esfuerzo de ejercitar la juventud para que se conviertan en consumidores, y alertar que solamente una genuina revolución cultural puede garantizar "oportunidades de una disidencia efectiva y de una liberación de la dictadura del mercado" (2013, p. 39). Esa preocupación se presenta en Torres Santomé cuando escribe:

> O mercantilismo consumista acaba gerando um notável empobrecimento e degradação moral da educação. Consequentemente, urge apostar em uma educação para enfrentar o simplismo mercantilista segundo o qual as pessoas valem o quanto possuem. Essa é uma tarefa urgente de qualquer sistema educativo que queira apostar em dimensões cívicas e em converter cada estudante em um autêntico cidadão comprometido e solidário com seus vizinhos (2013, p. 109).

La comprensión sobre la crisis actual que la educación regular enfrenta es amplia y diversificada, y no puede ser analizada sin que se consideren aspectos que están más allá de los sistemas escolares. Esta discusión, aún incipiente, tiene por objetivo ampliar la reflexión sobre la construcción de un proyecto político pedagógico de transformación social e institucional, que promueva una educación socialmente justa y emancipadora. La problemática se centra en la "[…] função social da educação na vida social moderna, que atende os desígnios do capital e, ao mesmo tempo, projeta a constituição do direito inalienável" (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 10). La justificación de este esfuerzo investigativo está en que la educación, como política pública, siempre estuvo de alguna manera vinculada a la garantía de justicia social en la sociedad, consideración que fue colocada en jaque con las transformaciones que acontecieron en las últimas décadas del siglo XX.

Las políticas educativas se sitúan en la búsqueda de igualdad de oportunidades, en un contexto de desempleo a larga escala como consecuencia de una reestructuración del capitalismo, y de la ampliación del acceso a la educación, la

cual evidenció un carácter restrictivo del sistema escolar en la promoción de la movilidad social. Se le atribuye a la escuela funciones sociales, muchas veces de carácter asistencial (distribución de renta, políticas de salud, alimentación, entre otras). La crisis de la educación, también pasa por un sentimiento de desconfianza por parte de los actores sociales en el papel de institución educadora ejercido por la escuela. Por otro lado, permanece la creencia de que los efectos de la escolarización posibilitan oportunidad de movilidad social. Paralela a esta crisis, están las implicancias de los programas de reforma que persiguieron la reestructuración del capital, direccionando, por un lado, la organización de la educación básica para la formación de fuerza de trabajo y, por otro, la afirmación de la pobreza y su normalización.

La educación constituye parte de las funciones del Estado y se le atribuye la responsabilidad de promover relaciones igualitarias y justas, con la intención de compensar las desigualdades que emergen del sistema social y económico. En este objetivo de mejorar la posición social de los grupos más carentes, la educación es un campo de conflicto social, ya que el sistema educacional debe reproducir las relaciones capitalistas de producción. Siendo así, la escuela pública convive intrínsicamente con esa tensión social: entre la determinación de las demandas sociales y las posibilidades de cambio social (CARNOY, 1993). Es importante destacar, que la institución escolar no es enteramente obediente a las imposiciones del capitalismo, ya que busca desarrollar, incentivada principalmente por movimientos organizados, posibilidades de emancipación y resistencia.

Desde esta mirada, se puede situar la comprensión de justicia escolar, que se configura afirmada en el mérito, como un principio esencial de justicia: "[...] a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função do seu trabalho e de suas qualidades" (OLIVEIRA, 2009, p. 20). Dubet (2004) en su conocida investigación *¿Qué es una escuela justa?,* observa que, la igualdad de oportunidades fundamentada en el mérito supone una igualdad de acceso, o sea, una ampliación de la escolaridad obligatoria común, como también, de la enseñanza media o superior, que no implica necesariamente la garantía de condiciones de permanencia en la escuela o universidad. El autor señala, a partir de la experiencia francesa que

investigó, que este cuadro formal de igualdad de oportunidades y del mérito fue globalmente institucionalizado. Según Dubet:

> […] esa escuela no se tornó más justa porque redujo la diferencia a los resultados favorables entre las categorías sociales, y sí porque permitió que todos los alumnos entraran en la misma competencia. Desde el punto de vista formal, actualmente todos los alumnos pueden alcanzar la excelencia, en la medida en que todos pueden, en principio, entrar en las áreas de mayor prestigio, desde que son autorizados por sus resultados escolares. En la escuela gratuita, los exámenes son objetivos y todos pueden intentar la suerte (2004, p. 541).

Esta concepción meritocrática de justicia escolar enfrenta algunas dificultades, como: a) la abertura de un espacio de competición escolar objetivo no elimina las desigualdades entre las personas; b) las diferencias de desempeño entre alumnos que pertenecen a las mismas categorías sociales; y c) las diferencias entre los sexos y entre los grupos sociales. Con referencia a estas desigualdades, Oliveira afirma que "estão ligadas às condições sociais dos pais, ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los. Ou seja, destaca que as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares" (2009, p. 21).

Dubet destaca que, para ser justo, el modelo meritocrático de igualdad de oportunidades supone la oferta escolar igual y objetiva, ignorando las desigualdades sociales de los alumnos. El autor explica:

> [...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação… [...] O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa (2004, p. 542-543).

La crítica de Dubet al modelo de igualdad de oportunidad se centra en los problemas pedagógicos, considerando los procesos didácticos competitivos a los cuales son sometidos los alumnos. Al apoyarse en el principio de la competitividad,

los que pierden asumen un sentimiento de fracaso que se extiende hasta los profesores y, más aún, en señal de marginación los currículos son enflaquecidos (diferenciados) legitimando un contexto de desigualdad entre alumnos buenos y menos buenos. En este sentido, el sistema escolar selecciona y distribuye posiciones sociales, ejemplo de eso, son los propios títulos escolares como sinónimo de éxito social.

Dubet afirma que la "adequação da formação e do mercado de trabalho é muitas vezes tratada como uma exigência patronal que faz parte dos projetos 'ultraliberais'" (2004, p. 549). El autor no se opone a considerar la preocupación de la utilidad de los títulos escolares, por ser este también un aspecto de la dimensión de la justicia escolar. El foco central de la justicia escolar está en cómo el sistema trata a los más débiles. En la concepción de Dubet:

> [...] uma escola justa não teria a pretensão de fazer a triagem dos indivíduos de maneira tão definitiva; ela permitiria, aos que fracassaram ou saíram, tentar uma nova oportunidade. Hoje a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torná-la injusta, fazendo com que suas próprias desigualdades tenham menos impacto na vida social, da mesma maneira que as desigualdades sociais repercutem menos na escola. Uma escola menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos fracos, teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos (2004, p. 550-551).

La superación de la "indignidad escolar" (DUBET, 2004, p. 551) que aparece como normal en las discusiones de los consejos de clase, necesariamente pasa por la superación de la reproducción de las desigualdades y de los estigmas que son acuñados a los alumnos más débiles, que perdieron en la competencia escolar. La superación del modelo meritocrático escolar, que defiende una "competencia justa" seria superado por una "escuela justa" que "preservaria melhor a dignidade e a autoestima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava" (DUBET, 2004, p. 552), garantizándoles que puedan acceder a los bienes escolares fundamentales.

La "escuela justa" es aquella que dispone para sus alumnos una enseñanza equitativa para todos, ofreciendo las mismas oportunidades y la misma calidad de enseñanza, que promueve una interacción social y sin diferencias entre sus alumnos y la comunidad, permitiendo, de este modo, que desarrollen sus competencias individuales independientemente de su desempeño escolar. Apunta también a que, entre más condiciones para estudio, mejor será el alumno; entre más condiciones de una educación cualitativa, que le permita participar activamente de la sociedad, mayor será su participación social.

Emerge de estas afirmaciones, el debate sobre la justicia social escolar. De acuerdo con Oliveira la justicia social es una condición y, al mismo tiempo, una consecuencia de la educación. La autora problematiza: ¿quién decide cuáles son los individuos que tendrán acceso a los conocimientos? ¿cuáles conocimientos son más apropiados a las necesidades de los individuos que acceden a la escuela? Tales cuestionamientos del cotidiano escolar demandan una comprensión sobre lo que acontece fuera de los "muros escolares" (OLIVEIRA, 2009).

Este tema también, ha sido analizado por Tenti Fanfani que argumenta que "si la sociedad no es garante de derechos básicos a las personas, las escuelas no pueden cumplir bien su papel" (2008, p. 14). El autor denuncia cierto anacronismo de la promesa de la escuela como garantía de un futuro prometedor sin considerar la experiencia escolar de los docentes, de los alumnos y de las familias. Se asiste a una escuela que sufre y que hace sufrir con sus contextos, situaciones y tensiones. Tenti Fanfani afirma que la pobreza y la exclusión proponen las condiciones de aprendizaje, marcando el proceso de escolarización como una tendencia irreversible: "la particularidad del escenario educativo es que nunca hubo tantos alumnos en las escuelas y nunca hubo tantos pobres en las escuelas, pobres, nuevos pobres, pobres estructurales" (2004, p.18).

Sobre la comprensión histórica de "ser pobre", Redondo escribe:

> "Ser pobre" en las primeras décadas del siglo XX no era ni significaba lo mismo que "ser pobre" en los comienzos del siglo XXI. Los procesos de pauperización y exclusión marcan y demarcan, en la actualidad, otros territorios sustancialmente distintos de los que ocupó la pobreza como frontera social en los siglos XVIII y XIX y principios del siglo XX.

> Comprender los matices y las diferencias permite explicar, en parte, su actual expresión, tanto en el terreno de las políticas sociales y educativas, como en el campo de las representaciones docentes sobre los alumnos con los cuales se trabaja en las escuelas atravesadas por la desigualdad (2004, p. 37-38).

La visión circunstancial de la pobreza que el liberalismo clásico y, de alguna forma el neoliberalismo actual, concibieron la desigualdad como resultado de la diligencia de cada individuo, siendo éste, responsable por su riqueza. La tradición marxista, insistió en la desnaturalización de la pobreza y la concibió como producto del modo de producción capitalista, que en su funcionamiento mira la acumulación del capital como medio de control, disciplina y de reducción de la capacidad de resistencia y acción de los trabajadores. Redondo destaca, que con base en los planteamientos marxistas de lucha de clases y de la contradicción entre capital y trabajo, se puede afirmar que "es el propio desarrollo capitalista el que produce la pobreza y que multiplica a 'los desposeídos': desposeídos de trabajo, de tierra, de vivienda, de educación, de salud, del conjunto de los derechos sociales que la modernidad postuló en términos de igualdad" (2004, p. 48)[3]. Por su parte, los postulados keynesianos frente a la desigualdad, abordaron la pobreza como responsabilidad del Estado que debe atender a los más empobrecidos, en una perspectiva predominantemente asistencialista.

La autora destaca que las expresiones actuales sobre los "pobres" están marcadas por las transformaciones que la sociedad capitalista, que trae consigo una visión desarrollista que defiende "una perspectiva culpabilizadora de los pobres por su persistente condición" (REDONDO, 2004, p. 59), atribuyendo a ellos las propias causas de la pobreza. Esta visión, se extiende a los llamados "países pobres" cuando se piensa el desarrollo capitalista mundial. Recomienda que se incluyan en los

[3] Sobre la concepción de "pobreza" en Marx, Redondo esclarece: "Los modos con que Marx hace referencia al 'lumpenproletariado' evocan, de alguna manera, la concepción de 'pobreza indigna', en el sentido de que los pobres no constituirían una clase social, sino que estarían por debajo o por fuera de ella, separados de la clase trabajadora. Esta concepción de la pobreza que distingue entre unos y otros es cercana a visiones morales de la época victoriana vinculadas a la peligrosidad de la pobreza y donde se distinguía también entre quienes eran merecedores de asistencia y los que no. […]. Para Marx, el 'lumpenproletariado' era un fenómeno urbano y aludía a él en términos descalificadores, incluso tales como 'clase peligrosa', expulsada del trabajo industrial y a la cual no se podía alinear junto a la clase obrera". (REDONDO, 2004, p. 48).

análisis sobre la pobreza a los "sujetos de la pobreza" como "sujetos políticos y sociales de derecho" (REDONDO, 2004, p. 61).

> Las definiciones de "pobreza", "marginalidad" y "exclusión" conllevan implicaciones sociales, culturales y políticas. Es, en este marco de procesos no estáticos de inclusión y exclusión, que se torna urgente y necesario repensar la relación entre educación y pobreza, enfatizando la mirada en los sujetos quienes diariamente se ven expulsados a los bordes de una sociedad dualizada y profundamente desigual (REDONDO, 2004, p. 40).

La pobreza sobre la perspectiva del desarrollo humano es comprendida como un conjunto multidimensional de privaciones en las capacidades humanas (VELÁSQUEZ, 2007), que puede causar problemas nutricionales, privación social y desventajas educacionales (ZIMMERMAN e ARUNKUMAR, 1994 *apud* GIL, 2006), siendo éstas, una amenaza al bienestar de los niños y una limitación a sus oportunidades de desarrollo (CECCONELLO e KOLLER, 2000). Algunos factores resultantes de la situación de pobreza de los sujetos, como la vergüenza y la humillación, presentan impactos y perjudican la capacidad de enfrentamiento delante de situaciones adversas. Con esto, las implicancias psicosociales negativas de una vida pobre, impactan en el potencial de agenciamiento del sujeto y pueden actuar en varias fases necesarias para la conquista de una calidad de vida (MOURA JR *et al*., 2014).

Según Arroyo (2019) y Redondo (2004) la carencia precisa ser considerada, para reconocer que las privaciones materiales imposibilitan una vida digna y justa. Hay una asociación directa entre la pobreza y la inferioridad social. Con los medios sociales, se presenta una idea de pobreza directamente relacionada a la violencia, crímenes y al uso de drogas. Los medios de comunicación, como asimismo algunos investigadores, contribuyen para aumentar la imagen de los pobres en un panorama de conflicto, abuso, violencia y negligencia, presentándolos como "no-resilientes" (YUNES e SZYMANSKI, 2003). Partiendo de esto, la escuela sigue una línea "moralizadora" con el objetivo de desarrollar o trabajar la moralidad en los niños, no garantizando el derecho al aprendizaje o al conocimiento, trayendo apenas "currículos pobres de conocimientos y repletos de buenos consejos morales de

esfuerzo, trabajo, dedicación y disciplina" (ARROYO, 2019, p. 11). Redondo se opone a la comprensión mecánica de que a "mayor pobreza, mayor empobrecimiento educativo" (2004, p. 24).

Gentili, destaca que apenas las elites tienen la posibilidad de acceso a la educación de calidad, y los pobres acaban recibiendo una educación pobre, y concluye que el derecho a la educación de calidad está bien lejos de ser igualitario. Cuando el autor se refiere al concepto de "exclusión incluyente" (2005, p. 37), apunta a que los pobres tienen acceso al sistema escolar, sin embargo, que no pueden ser personas cuestionadoras sobre la estructura y calidad de los recursos. Este dilema, recuerda la afirmación de Saviani: "embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a 'inclusão excludente'" (2010, p. 422).

Redondo hace una reflexión sobre la infancia de los niños que están en situaciones/contextos de pobreza: "cuando la infancia no es la misma, el conocimiento escolar no podrá ser el mismo. Ni el currículo, ni las didácticas, ni la organización de los tiempos escolares, ni nuestras competencias profesionales podrán ser las mismas" (2004, p. 15). Un aspecto determinante en la educación de los niños pobres es la desigualdad curricular. Connell dice que "la justicia curricular se refiere a las maneras por las cuales el currículo concede, retira el poder y sus conocimientos e identidades" (CONNELL, 2005, p.32). En semejante perspectiva, Torres Santomé (2013) reflexiona que las diferencias sociales, culturales, económicas y políticas son desafíos para la gestión de los procesos de aprendizaje, y considerar esas diferencias en el currículo es una cuestión de justicia social curricular.

Más allá del cambio curricular que se demanda, se constata que la postura de los educadores es esencial para una educación igualitaria y justa en el contexto de pobreza. Es primordial una transformación en la mirada de los educadores sobre la pobreza. Para Connell "los/las educadores/as precisan ser más directos y ver la pobreza como pobreza. Las personas pobres tienen pocos recursos, individualmente y colectivamente, incluyendo muchos de los que están empleados en la educación" (2005, p. 23). Así, reflexiona sobre el cambio de posicionamiento de los educadores:

"el trabajo de los profesores/as en escuelas en desventaja, implica no sólo un cambio de contenidos diferentes, sino que, más decisivamente, una organización distinta del campo del conocimiento como un todo" (REDONDO, 2004, p.24). En otras palabras: "la enseñanza es un problema didáctico, pero también, es un problema político" (REDONDO, 2004, p.24). Las condiciones de pobreza marcan la vida escolar de los niños, interfieren directamente en sus aprendizajes, lo que demanda la garantía de condiciones justas y equitativas que les permitan alcanzar su desarrollo y aprendizaje satisfactoriamente. Es en ese sentido que Redondo sugiere:

> Reconocer a los sectores excluidos luchando por su inclusión ubica a la educación y, en particular, a las escuelas frente a la necesidad de profundizar su conocimiento sobre la realidad social en que están inmersas, transitando un proceso abierto, inacabado, que habilite la construcción de formas de transformación cualitativa (2004, p. 77).

Entre las consecuencias de la conjunción entre pobreza y exclusión social apunta: a) "no es lo mismo escolarizar que desarrollar conocimientos poderosos en las personas, formar para la vida, desarrollar competencias para aprender, en fin, no es lo mismo tener un diploma que saber hacer cosas" (REDONDO, 2004, p. 19) y b) "el aprendizaje no transcurre en el vacío, para que sea exitoso, requiere de determinadas condiciones" (REDONDO, 2004, p. 19), condiciones sociales y pedagógicas de aprendizaje, esto es, educabilidad.

La discusión sobre la educabilidad está relacionada a la falta de equidad en la distribución de los recursos sociales y de los aprendizajes. Según Tenti Fanfani:

> Después de muchos esfuerzos, reformas educativas, transformaciones educativas – como las quieran llamar - , en América Latina se observa que la distribución de los aprendizajes sigue fuertemente asociada a los capitales que disponen las familias para inversión en la educación de sus hijos: el capital cultural de la familia, el nivel educativo, la estructura de la familia, por ejemplo, el tiempo que los adultos están en condiciones de invertir en el acompañamiento afectivo, inclusión pedagógica de los niños, está desigualmente distribuido (2004, p.19).

La masificación de la sociedad y los problemas oriundos de la misma, han cambiado el sentido de las instituciones y las han desafiado a reflexionar sobre el tema de las condiciones sociales de aprendizaje. El concepto de educabilidad (condiciones sociales para el aprendizaje escolar), trae como idea central que todo niño nace potencialmente educable, y que el contexto social muchas veces actúa como obstáculo. La educabilidad no está asociada a las potencialidades y capacidades individuales del sujeto, y sí se refiere a los instrumentos necesarios para viabilizar el desarrollo educacional. De otro modo, asimismo como el sujeto es potencialmente educable, los contextos sociales, familiares y escolares desempeñan un papel fundamental, en la medida en que influencian la posibilidad de adquirir la totalidad de recursos, aptitudes y predisposiciones necesarias para el desarrollo de prácticas educables (CONTANS *et al*., 2010). Considerando esos factores y la intención de garantizar la justicia curricular, Sacristán señala:

> La libertad de los sujetos, el reconocimiento de sus diferencias y el derecho a su autorrealización tienen que hacerse compatibles con las demandas de equidad y justicia que necesitan, por su parte, de un currículum común desarrollado a través de pedagogías diferenciadoras (2001, p. 273).

Como es perceptible en la cita de Sacristán, el tema de la equidad es central en la discusión de la justicia social curricular, aunque alerta que la discusión no se limita únicamente al ámbito del currículo. En ese sentido, la reflexión de Roffo es pertinente:

> La equidad es un fenómeno sistémico. Entonces, no puede ser que la educación promueva equidad si todo el resto de las variables promueven inequidad. Por eso creo que llegó la hora de invertir la ecuación y no sólo pensar la educación como un factor de equidad, sino también, pensar cuál es el mínimo de equidad necesario para que haya educación. Porque por debajo de ese mínimo de equidad, la educación no puede funcionar. Y aquí equidad tiene un sentido amplio; son, por supuesto, las condiciones materiales de vida, pero también es cohesión social. Sin esas condiciones es muy difícil educar (2000, p. 99).

La superación de esa realidad pasa necesariamente por las decisiones morales, éticas y políticas que envuelven el currículo. La justicia social curricular, parafraseando Silva, es "un emprendimiento ético, un emprendimiento político" (2006, p. 29).

Por una educación dirigida hacia la equidad

Necesitamos una conversión educacional que entre en sintonía con aquello que consideramos que la educación tiene como finalidad, además del perfeccionamiento de la persona humana, lograr como consecuencia de ese perfeccionamiento el bien común de la sociedad. ¿Cómo sistematizar un proyecto educativo para conformar una sociedad más democrática, más informada, libre y solidaria? A la pregunta de Torres Santomé (2001, p.195), la cita de Bauman indica una respuesta: "los deberes de los ciudadanos forman parte de un acuerdo global que también incluye sus derechos como ciudadanos" (2013, p.12), "una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cierre" (2013, p. 31).

La "apertura de la mente", como proceso de enseñanza de calidad, se enmarca en el reconocimiento y la interculturalidad. Las instituciones escolares deben ser socializadoras de los logros de las diferentes comunidades y civilizaciones, sabiendo reconocer sus contribuciones. También, se hace necesario la ampliación de la consciencia histórica en vistas a garantizar una lectura crítica del pasado, como elemento de comprensión del presente y anticipación del futuro.

Las políticas curriculares de reconocimiento cultural son atacadas, muchas veces, por movimientos políticos conservadores y neoliberales que prefieren silenciar las expresiones sociales contra las desigualdades, violencias, sexismo, racismo, entre otras, justificando que las mismas pueden complicar el orden social. Al silenciar estas manifestaciones, se organizan producciones curriculares artificiales, carentes de contextualización y adherencia social. Una enseñanza de calidad está comprometida con las necesidades de los colectivos y pueblos más oprimidos, y expresa su compromiso colocando sus pautas en el debate y reflexión en las escuelas. Torres Santomé advierte que "al ocultarse ante los ojos del

alumnado, la información más relevante sobre la génesis histórica de esas realidades de miseria y atraso, no hay claves que permitan comprender sus porqués y qué salidas se plantean los propios habitantes de esos pueblos" (2001, p. 202). Cuando la escuela no les da esas oportunidades, su enseñanza no genera responsabilidad. El reconocimiento de las voces ausentes de la cultura escolar representa una actitud de compromiso y resistencia, que genera "una gran solidaridad entre los integrantes de los colectivos humanos, cuya identidad está siendo puesta en entredicho o amenazada (2001, p. 205)".

> Un currículum democrático, entre otras características, tiene que dar lugar a que los chicos y chicas conozcan cómo los distintos colectivos de trabajadores, adolescentes, de hombres y mujeres resisten, defienden y reivindican sus derechos; tiene que hacer posible que el alumnado conozca la historia de los logros, de los aspectos positivos que estos colectivos en situaciones injustas fueron capaces de promover y obtener. […]
> Apostar por la democracia obliga a que conceptos como "justicia social", "responsabilidad ética", "participación", "igualdad" no se conviertan en fórmulas vacías, sino que en *modos de vida*. (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 208-214).

Los profesores, en el proceso histórico, siempre han manifestado sus críticas y se han negado "a someter a los sistemas educativos como siervos del mercado. Desde el siglo XIX hasta la actualidad nos encontramos con procesos de resistencia permanente tratando de darle otra finalidad al sistema educativo" (2001, p. 187). Torres Santomé se orienta a la defensa de un currículo optimista por el cual los profesores, en cuanto "intermediarios culturales" (2001, p. 207), puedan despertar un espíritu reflexivo y crítico en sus estudiantes, que los provoquen a comprometerse en la lucha contra las injusticias. La capacidad de resistencia de los profesores ha sido evidente en los colectivos sociales comprometidos con la educación, lo cual ha quedado manifiesto en los estudios sobre el currículo oculto. El compromiso de transmitir ese optimismo a las nuevas generaciones se direcciona a superar el "notable nihilismo intelectual", que "junto con grandes dosis de escepticismo social y un enorme cinismo político" (2001, p. 209), promueven un negativismo sobre la superación de las injusticias sociales.

Estevão (2001), con base en las contribuciones de Connell, afirma que escuelas que avanzan en la perspectiva de la justicia curricular deben perseguir los siguientes principios: acogida de los intereses de los menos afortunados; participación y escolarización común; y encarar la igualdad como una producción histórica. Según el autor, el objetivo de generar escuelas más justas está relacionado a sus decisiones de currículo y gestión:

> Este posicionamento vai então exigir que as atitudes no seu interior se tornem mais civicamente responsáveis e solidárias, tornando-se o próprio pensamento dos diferentes atores educativos num modo de cuidar ou de tratar dos outros, de acordo com uma ética que, apesar da pluralidade de formas, respeita os princípios básicos da democracia, da justiça social, da solidariedade, da esperança (ESTEVÃO, 2001, p. 95).

En el prefacio del libro de Paulo Freire, *Pedagogía de la solidaridad*, Giroux destaca la esperanza de la memoria de la pedagogía liberadora y su apego a la busca de una solidaridad comprometida, responsable y con posibilidades de esperanza. Entiende que el compromiso por la justicia social aspira al fortalecimiento de una democracia global, que considere "las voces y las creencias que los estudiantes traen a las salas del aula" (2014, p. 14) y que pueda "expandir el sentido de comunidad y solidaridad que va más allá de sus familias, aldeas, barrios y naciones" (2014, p. 15). Al retomar la idea del optimismo curricular al que Torres Santomé se refería y, al apuntamiento de esperanza que Giroux señala, la reflexión de Gentili en torno de "la pedagogía de la esperanza en una era de desencanto" (2007, p. 77) adquiere pertinencia cuando se refiere, principalmente, a la solidaridad como pedagogía emancipatoria, entendida por él como compromiso social y de lucha con la "*calidad social* de la escuela" (2007, p. 85). Y crítica la falsa solidaridad revestida por prácticas asistencialistas estatales privatizantes. A semejante reflexión Tomes Santomé apuntó cuando se refirió al currículo: "La solidaridad aparece de este modo mercantilizada; las empresas capitalistas enmascaran su verdadero rostro, apareciendo ante la opinión pública como 'más humanas', con sentimientos y con un compromiso con la lucha por la justicia social" (2001, p. 201).

La equidad es “el gran reto de los sistemas educativos” (AINSCOW, 2016, p. 101) y, se le reconoce su sentido, integrada a lo que ha sido llamado como “ecología de la equidad” (AINSCOW, 2016, p. 101). Este concepto, se refiere “a la influencia que tienen los contextos externos y los componentes ambientales – demográficos, culturales, históricos y socioeconómicos – en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas” (AINSCOW, 2016, p. 101). El autor sugiere que se analicen tres ámbitos interrelacionados que están acuñados en los problemas de la desigualdad: los factores *intraescolares* (prácticas y políticas existentes), *interescolares* (características de los sistemas escolares locales) y *extraescolares* (demografía, economía, cultura e historia de las localidades). En el ámbito de los factores intraescolares, el foco está en el mejoramiento de las escuelas a partir del involucramiento de los maestros, que se acercan por las evidencias sobre los estudiantes con bajo rendimiento escolar. Alternativas como el reconocimiento de los aportes de los alumnos, apoyado en procesos de aprendizaje aplicados y valorizando sus producciones, hizo que los estudiantes alcanzaran progresos en sus aprendizajes. Esta garantía de oportunidades, pasa por una cultura institucional incluyente sustentada en el compromiso educativo y cooperación docente.

Los factores interescolares incluyen el desafío del análisis del contexto local y de los factores que marcan las condiciones de desventaja de los estudiantes. Los equipos escolares son motivados a crear sistemas de apoyo que respondan a las necesidades de los estudiantes. Los profesores y directores establecen trabajos cooperativos desarrollando y compartiendo estrategias que lograron el mejoramiento del aprendizaje en sus centros educativos. Se suma a eso iniciativas de trabajo en red que incluyen a las familias de los alumnos que poseen situaciones sociales similares. Por fin, en el ámbito de los factores extraescolares, el foco está en crear un sólido apoyo que ayude a los alumnos a tener acceso a otros servicios sociales que fortalezcan sus vínculos familiares y comunitarios. Esa capacidad asociativa de los centros escolares, necesita ser establecida a partir de las percepciones de los maestros para que, reconociendo las necesidades de los estudiantes, de sus familias y comunidades, puedan colaborarse y compartir responsabilidades. Según Ainscow (2016), los problemas de equidad dentro y fuera de la escuela deben ser atendidos por medio de estrategias multidimensionales, que

estén vinculadas a las políticas públicas y a las estrategias regionales que combaten las desigualdades en la comunidad.

En la misma perspectiva, Datnow (2016) afirma que las investigaciones que buscan el cambio educativo deben tener como base constitutiva la equidad. La autora recomienda que involucrar diversos equipos de investigadores, y permitir el uso de diferentes marcos teóricos y metodologías en las investigaciones sobre el cambio educativo, garantizará beneficios para el proceso de "co-construcción" de la investigación. En ese punto, una orientación clave que Datnow menciona es la escucha de "cómo hablan los educadores acerca de los problemas que enfrentan para educar con niveles altos a todos los estudiantes" (2016, p. 109). Y señala: "Promover un proyecto de equidad no es sólo una cuestión de investigación; también, es una cuestión de políticas públicas y docencia" (2016, p. 110). La autora ejemplifica sus afirmaciones a partir de preguntas que considera fundamentales en las investigaciones en las escuelas:

> […] ¿qué sistemas de creencias y estructuras políticas deben abordarse activamente para que los esfuerzos de reforma tengan éxito, y cómo podrían abordarse? ¿Qué experiencias pasadas y circunstancias de los estudiantes pueden impedirles aprovechar por completo los esfuerzos de reforma? ¿Cómo se puede superar? En el diseño de iniciativas de reforma, ¿pueden contribuir las propias perspectivas de los estudiantes (Yonezawa y Jones, 2009) y su conocimiento de las comunidades culturales de las cuales forman parte (Gutiérrez y Rogoff, 2003)? (DATNOW, 2016, p. 111).

Datnow (2016) señala que las investigaciones sobre el cambio educativo deben identificar en sus procesos de trabajo las cualidades de los estudiantes, de las familias y de la comunidad. El trabajo conjunto de los educadores, políticos e investigadores pueden producir resultados positivos, ya que en esa dinámica participativa pueden abordar el cambio educativo con un enfoque orientado a la equidad de forma sistémica.

Gvirtz y Torre (2016) discuten el tema de la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Los autores parten de la premisa del derecho social exigible en la educación en América Latina, y definen la justicia educativa como "garantizar el derecho de los estudiantes a ingresar, permanecer y graduarse de una

escuela que les brinde educación de alta calidad, en un contexto de respeto a la diversidad cultural y sin discriminación de ninguna clase" (2016, p. 126). Al analizar el contexto educativo latinoamericano en las últimas décadas, resalta los impactos del gasto público ineficiente y descontrolado en el contexto de la crisis económica de la llamada *década pérdida* de 1980, lo que afectó la calidad y equidad de las condiciones de la educación. En la década de 1990, una nueva mirada del interés público en la educación vino acompañada de la búsqueda de un nuevo modelo de desarrollo, que permitiese que los países pudieran participar de la globalización y modernización tecnológica. Sin embargo,

> El objetivo central del cambio educativo se redujo a asuntos financieros y administrativos, y desestimaron las cuestiones pedagógicas. Las reformas aumentaron el acceso a la educación e incorporaron nuevos métodos y herramientas administrativas (descentralización y medición del desempeño, entre otras), pero no modificaron de manera significativa la enseñanza para los estudiantes (GVIRTZ e TORRE, 2016, p. 127).

En los años 2000, aunque se hayan alcanzado mejorías en los indicadores económicos y en la reducción de la desigualdad, no fue lo suficiente. Las dimensiones de la eficiencia interna (tasas de matriculación, repetición de grado, deserción y egreso) y el desempeño académico, son indicadores que ilustran los desafíos de la justicia educativa en América Latina. Los autores reconocen las iniciativas de inclusión que los países han implementado para promover la justicia educativa, sin embargo, apuntan que el objetivo educativo de mejorar la calidad de la educación y obtener más resultados con la enseñanza, está ligado a las condiciones de desigualdad social que marcan a los países latinoamericanos. Frente a esta realidad, recomiendan la asociación con "otros actores tradicionalmente menos asociados al sistema educativo, como el Poder Judicial y las organizaciones de la sociedad civil" (2016, p. 130-131), y al refuerzo de la participación de los padres y estudiantes a partir de nuevos diseños institucionales que favorezcan el involucramiento de estos actores en el sistema educativo. La educación orientada a la equidad es un compromiso de todos.

Consideraciones finales

El anhelo por una propuesta de educación de calidad y comprometida con los más pobres provoca el cuestionamiento sobre la desigualdad de oportunidades y sobre la distribución justa de los bienes. El debate de la justicia social, en el ámbito educativo tiene uno de sus representaciones en el currículo. La sistematización de la reflexión inspira a reconocer que las desigualdades sociales pesan mucho en las desigualdades escolares. La escuela justa dispone para sus alumnos una enseñanza equitativa, que considere sus condiciones de aprendizaje. Esa mirada para la educabilidad es un testimonio ético y político de justicia social curricular.

Tal testimonio inspira reflexiones y prácticas para promover una educación dirigida a la equidad, que reconoce y se compromete con el debate y la reflexión de las necesidades de los pueblos más oprimidos, proponiendo así un currículo democrático que provoque a los alumnos el desarrollo de virtudes sociales como la justicia social, la responsabilidad ética, la solidaridad y la participación comunitaria. La promoción y garantía de la "ecología de la equidad" es resultado de la integración sistémica de maestros, investigadores, estudiantes, familias y demás actores sociales, que se unen en un esfuerzo colaborativo de enfrentar las desigualdades que acometen a las escuelas, y que, cuando ignoradas, dejan marcas de exclusión en la vida de los niños y jóvenes.

Este texto expone una mirada que puede ser evaluada como una discusión del pasado, sin embargo, el reciente informe *Reimaginar juntos nuestros futuros – Un nuevo contrato social para la educación*, de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021) constató la ampliación de la desigualdad social y económica, el retroceso democrático y la persistencia de la pobreza como factor determinante en el acceso a las oportunidades educativas. Reconoce que, si bien hubo expansión de las oportunidades educativas, muchas personas quedaron excluidas o recibieron una enseñanza de baja calidad. Alértanos y cuestiónanos:

> Al mirar hacia el futuro, resulta fácil vislumbrar un panorama aún más desolador. Es posible imaginar un planeta agotado y con menos espacio para que el ser humano pueda vivir. Algunos escenarios particularmente inquietantes perfilan un mundo donde la

> educación de calidad es un privilegio de las élites y donde amplios grupos de población viven en la miseria porque carecen de acceso a bienes y servicios esenciales: ¿Las desigualdades educativas actuales están condenadas a empeorar con el tiempo hasta que los planes de estudio sean irrelevantes? ¿Cómo afectarán estos posibles cambios a la humanidad? […] ¿Se fragilizará aún más nuestra calidad humana? (2021, p. 3-10).

Destaca como positivo un florecimiento de la participación ciudadana y del activismo que desafía la discriminación y la injusticia social, que no quiere aceptar desigualdades y la erosión de las libertades humanas. Enfatiza que "toda exploración de futuros posibles y alternativos plantea cuestiones profundas de ética, equidad y justicia: ¿qué futuros son deseables y para quién?" (2021, p. 4). Si la educación quiere contribuir a transformar el futuro, debe ser más inclusiva y abordar las injusticias del pasado, identificando los factores que conforman estas desigualdades y exclusiones, decidiendo por políticas y estrategias comprometidas con un futuro más justo y equitativo.

> ¿Será esta libertad, la libertad de elegir entre esas desdichas amenazadas, nuestra única libertad posible? El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En si escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela. (GALEANO, 2009, p. 8).

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. Equidad, el gran reto de los sistemas educativos. En: MALONE, H. (coord.). *El rumbo de la transformación educativa*. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural. México: FCE, 2016.

ARROYO, M. *Pobreza, desigualdades e educação.* Módulo introductorio. Ministerio de la Educación: Brasil. Recuperado de: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Accesado en: 31/08/2019.

BAUMAN, Z. *Sobre la educación en un mundo líquido*: conversaciones con Ricardo Mazzei, Trad. Dolores Payás Puigarnau. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2013.

CARNOY, M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

CECCONELLO, A.; KOLLER, S. Competencia social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. Estudos de Psicologia. 5(1), 2000, 71-93. Recuperado en: < https://www.scielo.br/j/epsic/a/NwyrJ7ppNbc4fvrsL3B4zMd/abstract/?lang=pt>. Accesado en: 29/10/2023.

CONNELL, R. Educação e pobreza. In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo na educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CONTANS, M. *et al. Ser pobre en la escuela*: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2010.

DATNOW, A. Cambio educativo dirigido a la equidad. En: Malone, H. (coord.). *El rumbo de la transformación educativa.* Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural. México: FCE, 2016.

DUBET, F. O que é uma escola justa? En: *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, v. 34, n. 123, dez. 2004, pp. 539-555.

ESTEVÃO, C. *Justiça e educação*: a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALEANO, E. *Patas arriba*: la escuela del mundo al revés. 1 ed. Buenos Aires: Catálogos, 2009.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão:* crítica ao neoliberalismo na educação. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Desencanto y utopía:* la educación en el laboratorio de los nuevos tiempos. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2007.

GIL, G. As histórias das crianças: um estudo sobre a competência e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 4, 2006, p. 467-484. Recuperado en: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/6064>. Accesado en: 30/10/2023.

GIROUX, H. Esperança da memória: à sombra da presença de Paulo Freire (Prefacio). En: FREIRE, P. *Pedagogia da solidariedade*. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GVIRTZ, S.; TORRE, E. Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos: problemas y desafíos. En: Malone, H. (coord.). *El rumbo de la transformación educativa.* Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural. México: FCE, 2016.

HIGGINS, S. *Fundamentos teóricos do capital social*. Chapecó: Argos, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA JR, J.; CIDADE, E.; XIMENES, V.; SARRIERA, J. Concepções de pobreza: um convite à discussão psicossocial. *Temas psicol.* Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, 2014, p. 341-352. Recuperado en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2014000200007>. Accesado en: 20/10/2023.

OLIVEIRA, D. Políticas educativas, crise da escola e promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. e OLIVEIRA, D. (orgs.) *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

REDONDO, P. *Escuelas y pobreza*: entre el desasosiego y la obstinación. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2004.

ROFFO, A. Sin un mínimo de equidad, la educación no funciona. (Entrevista publicada en Clarín, 19/11/2000). En: TEDESCO, J. (org.). *Opiniones sobre política educativa*. 1 ed. Buenos Aires: Granica, 2005.

SACRISTÁN, J. *Educar y convivir en la cultura global*: las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEN, A. Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, v. XVII, n. 29, Bogotá, 1998.

_____. *El valor de la democracia*. Trad. Javier Lomelí Ponce. España: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo, 2006.

_____. *Desarrollo y libertad.* Trad. Esther Rabasco y Luis Toharu. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2000.

SILVA, T. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TENTI FANFANI, E. *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI. [Introducción: Mirar la escuela desde fuera]. 2008.

_____. Educabilidad en tiempos de crisis: condicionales sociales y aprendizaje escolar. En: *Novedades Educativas*, n. 168, diciembre 2004.

TORRES SANTOMÉ, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

_____. *Currículo escolar e justiça social*: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. *Reimaginar juntos nuestros futuros* – Un nuevo contrato social para la educación. Paris: UNESCO, 2021. Recuperado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa>. Accesado en: 20/10/2023.

VELÁSQUEZ, L. Pobreza multidimensional: la pobreza más allá del ingreso. En: *Informe Nacional de Desarrollo Humano*. 2007. Recuperado en: <http://www.gt.undp.org/content/guatemala/es/home/ourperspective/ourperspectivearticles/2017/02/01/pobreza-multidimensional-la-pobreza-m-s-all-del-ingreso.html>. Accesado en: 30/08/2019.

YUNES, M.; SZYMANSKI, H. Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da saúde e da educação que atuam cm famílias pobres. *Psicologia da Educação.* n. 17, 2003. Recuperado en: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/30846>. Accesado en: 20/10/2023.

26. Desenraizados, desterrados e deserdados: sobre a violência interseccionada contra refugiados indígenas venezuelanos

https://doi.org/10.36592/9786554601511-26

Marcelo A. Lemos[1]

"Somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra"

A frase "somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra" (HOLANDA, 1995, p. 30), retirada da obra Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda, publicada pela primeira vez em 1936, representa uma reflexão profunda sobre a identidade e a cultura brasileira. Neste contexto, Buarque de Holanda discute a influência do legado colonial na formação da sociedade brasileira, argumentando que, mesmo após séculos de colonização e a Proclamação da Independência, muitos brasileiros ainda se sentem alienados de suas raízes culturais e históricas. A frase ressoa a sensação de desenraizamento e falta de pertencimento que muitas pessoas podem experimentar em relação à sua própria identidade e cultura. Essa experimentação se moldou no processo das colonizações portuguesa, inglesa, francesa e holandesa nas Américas, e a desvinculação dela nem sequer passa pela vontade da grande maioria dos latino-americanos, mas especialmente de alguns brasileiros. Não se pode desejar aquilo que não se conheceu, isto é, uma experiencia originária.

Assim, é fortemente atribuído um senso de pertencimento àqueles que foram notadamente instituídos, e adotaram as bases sólidas para estabelecer um grupo privilegiado. Com base principalmente nas aparências, incluindo aspectos físicos, comportamentais e de pensamento semelhantes aos dos colonizadores. O desterro representou uma expulsão de uma não-experiência originária que trata sob uma expressão efetiva de que ele não sabe com quem fala, quem é que fala ou com quem

[1] Universidade de Brasília – UnB. https://orcid.org/0000-0001-9748-7553

ele falará (DAMATTA, 1997). Resulta disso uma não-experiencia que se distingue da experiência originária. Falarei melhor sobre isso mais adiante.

Esse prólogo sobre brasilidade é importante porque, ao relacionar essa frase de Buarque de Holanda com os indígenas refugiados venezuelanos, é possível estabelecer conexões significativas. A primeira delas é que os indígenas refugiados da Venezuela que buscam acolhida e oportunidades no Brasil enfrentam uma situação que exemplifica essa sensação de desterramento com gente que ainda é desterrada. Eles são forçados a deixar suas comunidades devido a conflitos com o avanço da exploração dos recursos naturais em suas terras, perseguições, ou dificuldades econômicas em seu país de origem, e seguem para em terras onde os indígenas lutam pelo direito a viver e ter condições de vida digna nelas, para eles e seus ancestrais e seus encantados[2]. Portanto, ao cruzar a fronteira e buscar refúgio no Brasil, eles muitas vezes se veem em um ambiente estranho, onde suas línguas, tradições e costumes diferem dos da maioria da população brasileira, que está distante da experiência originária.

Nesse contexto, a frase de Buarque de Holanda se torna uma lente através da qual podemos analisar a experiência dos indígenas refugiados venezuelanos e as violências que aqui no Brasil estão submetidos. Eles são levados a um processo de compressão interseccional pelo desterramento, o desenraizamento e o deserdamento, que chamo de compressão interseccional 3D. Analisaremos cada campo separadamente mais adiante, mas é preciso sinalizar que essa compressão interseccional 3D tem seu ponto nevrálgico quando se veem estrangeiros que descortinam o desterro dos que estão em terra própria.

> Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes,

[2] Em uma sessão histórica realizada em 21 de setembro, ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), incluindo Luiz Fux, Carmen Lúcia, Gilmar Mendes e Rosa Weber, votaram decisivamente contra a tese anti-indígena conhecida como "marco temporal". Esta tese política sustenta que os povos indígenas só teriam direito às suas terras se estivessem em posse delas em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Com um placar de 9×2, os ministros formaram uma maioria que resultou na rejeição desta tese no âmbito do Judiciário. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) celebrou este desfecho e, ao mesmo tempo, alerta para as discussões relacionadas às teses envolvendo indenizações e mineração apresentadas durante o julgamento.

> enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem (HOLANDA, 1995, p. 30).

No presente artigo, exploraremos a conexão entre a frase de Buarque de Holanda e os indígenas refugiados venezuelanos no âmbito da dinâmica que impulsiona a interseccionada compressão 3D, considerando-a como um "sistema de evolução próprio de outro clima e outra paisagem" (HOLANDA, 1995, p. 30). Devido a isso, esse clima e paisagem configuraram a experiência dos povos indígenas venezuelanos como uma não-experiência. No entanto, pode-se notar a prevalência de uma imprescindível e vital experiência originária. A compreensão da frase de Sérgio Buarque de Holanda e sua relevância para a comunicação entre os indígenas refugiados venezuelanos requer, portanto, a referência ao contexto histórico e sociocultural que molda a identidade brasileira.

A ação de moldar representa a não-experiência, sendo esta a força que modela a identidade brasileira. Portanto, a perspectiva de Nádia Farage, a partir de sua obra "As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização" (FARAGE, 1991), permanece extremamente relevante. Através de sua obra, é possível compreender como os legados coloniais na América do Sul contribuíram para o deslocamento atual dos indígenas e ainda geram desterro para os brasileiros.

Nádia Farage argumenta que a história do Brasil está profundamente marcada pela colonização portuguesa, que teve início no século XVI. Os colonizadores chegaram ao território brasileiro com o objetivo de explorar seus recursos naturais, como o pau-brasil e outras riquezas, além de estabelecer uma presença colonial duradoura. Esse processo de colonização frequentemente envolveu, inicialmente, a usurpação e, posteriormente, a expropriação das terras indígenas e a subjugação desses povos nativos (FARAGE, 1991).

À medida que os colonizadores avançavam pelo território brasileiro, frequentemente despojavam os povos indígenas de suas terras ancestrais. Essa desapropriação forçada resultou em uma mobilidade física das pessoas, à medida que as comunidades indígenas eram deslocadas de suas terras tradicionais. Muitos

foram submetidos ao trabalho forçado nas plantações e engenhos de açúcar, perdendo sua autonomia e modos de vida. No entanto, vale ressaltar que a terra do pau-brasil já foi, no passado, continental, tornando sua exploração um desafio monumental.

É importante destacar que a miscigenação, que se tornou uma característica marcante da sociedade brasileira, ocorreu à medida que os colonizadores europeus se misturaram com os povos indígenas locais e os escravos africanos trazidos para o Brasil. Embora a miscigenação tenha enriquecido a diversidade cultural do país, também contribuiu para a diluição e branqueamento das identidades indígenas originais, gerando uma sensação de desenraizamento cultural e social.

O histórico da colonização portuguesa e da miscigenação continua a afetar a sociedade brasileira até hoje. Os povos indígenas, apesar de suas lutas e resistência, muitas vezes enfrentam a marginalização e a falta de reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais. Esse contexto histórico e sociocultural lança luz sobre como a frase de Buarque de Holanda, "somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra," pode ser aplicada à experiência dos indígenas refugiados venezuelanos no Brasil, que enfrentam desafios semelhantes de desterramento cultural e social à medida que buscam refúgio em um novo ambiente. (ELHAJJI, 2020).

A experiência dos indígenas refugiados venezuelanos no Brasil é marcada por uma série de desafios e dificuldades decorrentes de seu deslocamento forçado e da necessidade de se adaptarem a uma nova realidade. Eles chegam nessas terras deste Brasil colonial e miscigenado forçadamente. Vejamos por meio de uma visão geral a situação desses refugiados indígenas quanto aos motivos do deslocamento, as condições de vida, e desafios à integração que já caracterizaram os povos indígenas do território chamado Brasil.

Ao considerar os motivos do deslocamento dos indígenas venezuelanos a crise econômica, política e dos direitos humanos que assola o país fica no topo das motivações. A escassez de alimentos, medicamentos e serviços básicos tem afetado gravemente suas condições de vida. Além dos desafios econômicos, muitos indígenas enfrentam perseguição e conflitos em suas comunidades de origem, especialmente em áreas onde há disputas por recursos naturais.

Todavia, as condições de vida ao chegarem ao Brasil, para muitos indígenas refugiados é inicialmente viverem em abrigos com centenas de pessoas, grupos diversos no mesmo ambiente, e em condições de vida difíceis para organização social do grupo, sem falar da falta de acesso a serviços básicos. O acesso a cuidados de saúde adequados é limitado, colocando os refugiados indígenas em maior risco, especialmente em relação a doenças transmitidas comunitariamente e outras condições de saúde. A maioria dos indígenas venezuelanos fala línguas indígenas e enfrenta desafios significativos de comunicação e integração devido às barreiras linguísticas e culturais com a população brasileira.

Outro componente local vivido é a estigmatização. Os indígenas refugiados frequentemente enfrentam discriminação e estigmatização por parte da sociedade brasileira, dificultando sua integração e acesso a oportunidades de emprego e educação. A falta de Documentação: Muitos refugiados indígenas não têm documentação adequada, complicando sua capacidade de acessar serviços públicos e obter empregos legalmente. A Preservação da Cultura e Identidade: A integração em uma nova sociedade muitas vezes envolve o dilema de preservar sua cultura e identidade indígena enquanto buscam se adaptar às normas e valores da sociedade de acolhimento. Condições de Trabalho Precárias: Muitos indígenas refugiados encontram empregos informais e mal remunerados, enfrentando condições de trabalho precárias e exploração. E sem contar do Acesso à Educação: O acesso à educação é um desafio significativo, especialmente para crianças e jovens indígenas refugiados, que enfrentam barreiras linguísticas e falta de escolas que considerem suas necessidades específicas.

A situação dos indígenas refugiados venezuelanos no Brasil é complexa e requer uma abordagem multidimensional que considere seus direitos humanos, culturais e sociais. A proteção de seus direitos, a promoção da inclusão e o fornecimento de assistência humanitária adequada são fundamentais para melhorar sua qualidade de vida e garantir uma transição mais suave para a vida no Brasil.

Não-Experiencia originária v.s. experiencia originária

A reflexão sobre o conceito de desterro e sua relação com a não-experiência originária nos conduz a uma análise profunda das consequências do desenraizamento e da diáspora, especialmente quando contrastados com a preservação da experiência originária por parte dos povos indígenas. Estamos considerando como o desterro representa a expulsão para uma não-experiência originária, ressaltando a importância de compreender essa dinâmica e as implicações que ela tem em termos de violência, identidade e preservação cultural (GARCÍA CASTRO, 2000).

No contexto demográfico essas implicações se refém a um povo que possui marca demográfica, no caso por exemplo da etnia Warao na Venezuela, a Gerência Geral de Estatísticas Demográficas informa que atualmente são a segunda maior população indígena no país, totalizando 48.771 pessoas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2011). Em relação à população em deslocamento além-fronteiras, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que registra a mobilidade pelo Brasil desde 2016, afirmou que "mais de 9.000 já chegaram ao país em busca de proteção internacional [...]. Entre os grupos étnicos presentes no país estão os Warao (70%), os Pemón (24%), os Eñepá (3%), os Kariña (1%) e os Wayúu (1%)" (ACNUR, 2023). Ao considerarmos essa relação entre a população total dos Warao na Venezuela e a estimativa de deslocamento forçado para o Brasil, temos um percentual aproximado de quase 18% da população em saída, buscando outras formas de subsistência, proteção, segurança alimentar, educação e saúde prioritariamente.

Aspecto importante da nossa caracterização devido a sua importância na abordagem sobre não-experiência v.s. experiência originária, é a moradia da população indígena no Brasil. Ela está massivamente em contexto de territórios urbanos. A melhor fonte de dados considerada é do Observatório Interativo da População Indígena do fluxo venezuelano para o Brasil (OIM, 2023), num total de 91 grupos, 825 famílias e 3.319 pessoas, a moradia em abrigos representa 46,2%, em casas alugadas 37,4%, em casas de indígenas (maloka, aldeia) 5,49%, em imóveis cedidos 5,49% e em ocupações espontâneas 5,49%. Ora, as condições de morada se

expressam na maioria, em abrigos ou casas alugadas, em contextos urbanos e de grandes cidades como Araguaína, Belém, Boa Vida, Brasília, Goiânia, Imperatriz, Manaus, Pacaraima, Palmas, Parauapebas, Porto Velho, Recife, Santarém e São Luís.

A saída do país e a mobilidade interna no Brasil são processos que consideramos como desterro, ou seja, revelam-se como o ato de ser arrancado de suas raízes culturais, geográficas e sociais, implicando em uma desconexão profunda com a experiência originária. Essa desconexão pode resultar de migrações forçadas, colonização, diáspora, entre outros eventos históricos traumáticos (BENJAMIN, 1933). Quando uma pessoa ou comunidade é desterrada, eles são despojados de sua história, de sua relação com a terra, de suas tradições ancestrais e, muitas vezes, de sua própria identidade.

A não-experiência originária pode ser entendida como uma condição na qual indivíduos ou grupos são privados da vivência autêntica de suas raízes culturais, da conexão com seu passado ancestral e das práticas que definem sua identidade (GOODY, 2012). Essa condição é, em muitos casos, imposta por forças externas, como o colonialismo, a exploração econômica ou a guerra, que subjugam e despojam as pessoas de sua história e cultura.

Por outro lado, os povos indígenas são frequentemente destacados como exemplos de comunidades que resistiram ao desterro e que mantiveram uma conexão profunda com sua experiência originária ao longo dos séculos. Eles são guardiães de tradições milenares, herdeiros de conhecimentos ancestrais e mantêm raízes profundas em suas terras tradicionais (KRENAK, 2019). Isso é resultado de uma coragem inabalável em preservar sua cultura e identidade, mesmo diante de pressões externas para se assimilarem a culturas dominantes.

No entanto, é importante reconhecer que os povos indígenas também foram submetidos a inúmeras formas de opressão e violência ao longo da história, incluindo a perda de suas terras, a marginalização social e a violência cultural. Isso demonstra como mesmo os guardiães da experiência originária não estão imunes às pressões que buscam apagar suas identidades.

Portanto, ao discutirmos a não-experiência originária e suas implicações, devemos considerar não apenas os povos indígenas como exemplos de resiliência, mas também como vítimas de injustiças históricas persistentes. Devemos também

destacar a importância de preservar e respeitar a diversidade cultural e reconhecer que todas as culturas têm uma experiência originária única e valiosa.

Em última análise, a reflexão sobre o desterro e a não-experiência originária nos lembra da importância da justiça, da reconciliação e dos indivíduos como sujeitos da experiência (LARROSA, 2019). Devemos trabalhar para criar um mundo onde todas as pessoas tenham a liberdade de viver e preservar suas experiências originárias, sem medo de desterro, desenraizamento e deserdamento, para que a riqueza da diversidade social, cultural, mítica, política, formas de organização e promoção da saúde possam ser apreciadas e vivenciadas por todas as gerações presentes e futuras (HAN, 2017).

Desterrados: A violência da exclusão da terra de origem

A palavra desterro tem uma rica história etimológica que remonta ao latim de-*exilium*, significando fora do exílio ou expulsão do exílio. A evolução linguística transformou-a na palavra desterro utilizada para denotar a ação de ser desterrado, ou seja, expulso ou forçado a deixar um local, geralmente em um contexto de exílio. Este artigo lança luz sobre a perspectiva do desterro no contexto dos refugiados indígenas venezuelanos, cujas vidas foram marcadas por uma grave e generalizada negação de direitos humanos e exploração de recursos naturais por décadas, levando-os ao desterro para o Brasil (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

Os povos indígenas da Venezuela têm uma longa história de marginalização e negligência por parte do governo venezuelano. Por décadas, suas terras foram exploradas para a extração de recursos naturais, como minerais e petróleo, sem consideração pelos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas. Isso resultou em deslocamentos forçados e na destruição de modos de vida tradicionais.

Além disso, a crise política e econômica que assolou a Venezuela levou a uma escalada da violência e da repressão. Os povos indígenas, já marginalizados, enfrentaram uma negação ainda maior de seus direitos humanos básicos, incluindo acesso à alimentação, saúde e segurança.

O desterro dos refugiados indígenas venezuelanos é uma consequência direta desses desafios. Eles foram forçados a deixar suas terras ancestrais, não apenas

devido à exploração de recursos naturais, mas também devido à violência e à falta de oportunidades em suas comunidades de origem. Essa experiência de desterro é um exemplo claro da palavra desterro em ação, onde indivíduos são expulsos de seus locais de origem devido a motivos graves, generalizados e persistentes.

A negação de direitos humanos fundamentais desempenha um papel central no desterro dos refugiados indígenas venezuelanos. A exploração de recursos naturais e a falta de políticas adequadas de proteção territorial minaram sua capacidade de viver de acordo com suas tradições culturais e econômicas. Além disso, a violência e a instabilidade na Venezuela levaram a uma situação insustentável, forçando muitos a buscar refúgio no Brasil, onde esperam encontrar segurança e oportunidades para uma vida melhor.

O deslocamento dos refugiados indígenas venezuelanos ilustra vividamente a palavra desterro em sua forma mais trágica. Eles foram expulsos de suas terras ancestrais devido a uma combinação de exploração de recursos naturais, negligência de direitos humanos e instabilidade política. Esse fenômeno não apenas destaca a importância de proteger os direitos dos povos indígenas e combater a exploração desenfreada de recursos naturais, mas também enfatiza a necessidade de abordar a crise de refugiados de uma perspectiva humanitária e solidária. À medida que esses refugiados enfrentam o desafio de reconstruir suas vidas em um novo país, é crucial que a comunidade internacional se una para oferecer apoio e oportunidades que possibilitem a superação do desterro e a busca por uma vida digna (DOUZINAS, 2015).

Desenraizados: A violência da ruptura cultural e espiritual

A palavra desenraizada deriva de duas partes: des-, um prefixo latino que indica negação ou reversão, e enraizado, que tem origem no verbo enraizar, proveniente do latim *inradicare*, significando literalmente colocar raízes em ou fixar profundamente. Portanto, desenraizado implica a ação de ser removido de um estado de profunda conexão ou fixação, frequentemente usado para descrever a experiência de pessoas ou comunidades que perderam suas raízes, conexões e identidade cultural, figurativamente.

No contexto dos refugiados indígenas no Brasil, a palavra desenraizado ganha uma conotação particularmente pungente. Esses indivíduos e comunidades foram forçados a abandonar suas terras de origem devido a uma série de fatores, incluindo a exploração de recursos naturais, a violência e a instabilidade política como já dissemos. Como resultado, eles experimentam uma progressiva perda de suas raízes, conexões e identidade cultural, uma condição que se agrava quando nascidos no Brasil (KRENAK, 2019).

Os refugiados indígenas que chegam ao Brasil muitas vezes enfrentam uma desconexão dolorosa de suas tradições, línguas e costumes ancestrais. O processo de desenraizamento ocorre à medida que o desterro se amplia forçadamente. E no desenraizamento é um abandonar indissociável de sua identidade cultural e espiritual. Essa ruptura com suas raízes culturais tem um impacto profundo na formação de sua identidade, levando a uma sensação de perda e alienação, pois se acaba o chão da terra originária.

Para os povos indígenas, a terra não é apenas um recurso natural, mas também um elemento intrínseco de sua identidade e modo de vida. A relação profunda entre os indígenas e suas terras ancestrais é espiritual, cultural e econômica. O desenraizamento, que muitas vezes é uma negação brutal desse vínculo fundamental. Para os refugiados indígenas que buscam reconstruir suas vidas no Brasil, a reconexão com suas raízes culturais e territoriais é uma tarefa complexa sem o acesso à terra. O direito à terra torna-se essencial não apenas para preservar a identidade cultural, mas também para garantir a subsistência e a continuidade de suas comunidades. No entanto, muitos enfrentam barreiras legais, burocráticas e políticas que dificultam esse direito à terra, ou o retorno às suas terras de origem (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012).

Além dos desafios ligados à terra, os refugiados indígenas também enfrentam formas de racismo ambiental em contextos urbanos. Muitas vezes, são relegados a áreas precárias, sofrendo com falta de infraestrutura básica, acesso limitado à saúde e educação, e discriminação sistêmica. Ao se deslocarem para áreas urbanas, muitas vezes se deparam como a exposição a poluentes, falta de acesso a áreas verdes e água potável, que afetam sua saúde e qualidade de vida. Essas condições precárias

de vida ampliam a sensação de desenraizamento e a perda de identidade cultural (FASSIN, 2018).

O conceito de desenraizado é profundamente relevante ao discutirmos a experiência dos refugiados indígenas no Brasil. Eles enfrentam uma progressiva perda de suas raízes culturais, territoriais e identidade, uma experiência agravada pela negação do direito à terra e pelas condições precárias de vida em contextos urbanos (KRENAK, 2019). Reconectar-se com suas raízes e identidade cultural é essencial para sua resiliência e bem-estar, destacando a necessidade de políticas que promovam a proteção de seus direitos territoriais e culturais, bem como a eliminação do racismo ambiental em todas as esferas da sociedade. A compreensão e empatia com a experiência dos refugiados indígenas são fundamentais para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Deserdados: A violência da exclusão e sua herança milenar

Quando buscamos compreender a palavra deserdado ela tem sua origem na língua latina. Sua etimologia pode ser traçada da seguinte forma. Deriva da palavra deserdado deriva do latim *disinheritare*. O verbo latino *disinheritare* é formado pela combinação de dis- (um prefixo que indica negação ou separação) e *inheritare* (verbo que significa herdar). Portanto, *disinheritare* significa literalmente não herdar ou ser excluído da herança. Sua evolução na Língua Portuguesa, ao longo do tempo, vem do termo latino *disinheritare* e evoluiu para deserdar na língua portuguesa. A forma substantivada desse verbo é deserdada, que se refere a alguém excluído de uma herança, geralmente por decisão legal ou testamento. Portanto, a palavra deserdado tem origem no latim, sendo usada para descrever alguém que foi deserdado, ou seja, constituir-se intencionalmente excluído de uma herança ou direitos de sucessão.

A situação dos refugiados indígenas venezuelanos no Brasil pode ser compreendida sob a perspectiva do termo deserdados de maneira profunda e multifacetada. Enquanto profunda, existe um processo contínuo de não direitos a sucessão. Ao explorar essa questão sob uma perspectiva filosófica, crítica e epistêmica, podemos destacar os seguintes aspectos (KRISTEVA, 1994). Exclusão da herança ancestral ambiental, e no grau maior dela da cosmológica e até mesmo

identitária; os indígenas venezuelanos que buscam refúgio no Brasil estão sendo, de certa forma, deserdados de sua herança ancestral (GOODY, 2012). Eles têm uma conexão profunda com suas terras, suas práticas cosmológicas e suas identidades culturais. O deslocamento forçado os priva desses laços fundamentais com sua herança, tornando-os estranhos em uma nova terra.

E quando considerada multifacetada os refugiados indígenas estão órfãos de pertencimento a uma herança milenar e a uma perda de sentido de lar e legitimidade temporal. Eles se veem distantes de suas terras de origem, das tradições que moldaram suas vidas e do conhecimento, que foi transmitido por gerações. Essa ruptura pode resultar em um profundo vazio e perda de identidade. Resulta disso de serem relegados a uma pátria estrangeira. (AUGÉ, 2012). Eles se tornam estrangeiros em uma nova nação, muitas vezes sofrendo discriminação e marginalização.

Desse modo, a violência é um elemento central, e ela não se limita apenas à violência física, mas também abrange a violência simbólica e, portanto, estruturante. O deslocamento forçado representa uma violência contra a identidade cultural e a conexão ancestral desses refugiados, impondo-lhes um estado de desenraizamento e desvinculação de sua herança. Do ponto de vista filosófico e crítico, a situação dos indígenas venezuelanos refugiados nos leva a refletir sobre questões de justiça, direitos humanos e responsabilidade compartilhada. É uma oportunidade para questionar como as políticas governamentais e as estruturas sociais, ação humanitária, agências internacionais, organizações da sociedade civil e governo contribuem para a exclusão e a violência (AGIER, 2008).

Recentemente quem chamou muito atenção para este fenômeno que o colocamos em termos amplos e com uma entre os 3D's da violência contra os refugiados indígenas foi o presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. Em juízos sobre seu governo, mas valendo-nos do que o seu discurso na Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 2023, assim diz o mandatário:

> O neoliberalismo agravou a desigualdade econômica e política que hoje assola as democracias. Seu legado é uma massa de deserdados e excluídos. Em meio aos seus escombros surgem aventureiros de extrema direita que negam a política e vendem soluções tão fáceis quanto equivocadas. Muitos sucumbiram à tentação de substituir

> um neoliberalismo falido por um nacionalismo primitivo, conservador e autoritário. Repudiamos uma agenda que utiliza os imigrantes como bodes expiatórios, que corrói o Estado de bem-estar e que investe contra os direitos dos trabalhadores (BRASIL, 2023, não paginado).

Por isso consideramos fundamental que a sociedade brasileira e a comunidade internacional façam uma autocrítica profunda sobre a situação desses refugiados indígenas e trabalhem para garantir que eles tenham acesso a seus direitos humanos, incluindo o direito à identidade cultural, à terra e à dignidade. Além disso, é fundamental abordar as causas subjacentes do deslocamento forçado, como conflitos e mudanças climáticas, a fim de mitigar futuras crises de refugiados. Essa análise aprofundada da condição dos indígenas venezuelanos no Brasil nos lembra da necessidade de um compromisso contínuo com a justiça e a solidariedade em um mundo cada vez mais interconectado.

Indígenas Venezuelanos: Violência de compressão 3D

Os temas "Desterrados", "Desenraizados" e "Deserdados" estão todos intrinsecamente relacionados quando se trata dos desafios enfrentados pelos refugiados indígenas. A experiência dos desterrados destaca a violência da exclusão da terra de origem. Para as comunidades indígenas, a terra não é apenas um local geográfico, mas também uma parte integral de sua identidade cultural e espiritual. Quando são forçadas a deixar suas terras ancestrais devido a conflitos, desenvolvimento descontrolado ou outras pressões, essas comunidades sofrem uma violência profunda, resultando na perda de conexão com suas raízes.

Os desenraizados enfrentam a violência da ruptura cultural e espiritual. Quando os indígenas são deslocados de suas terras, eles frequentemente perdem não apenas seu lar físico, mas também o acesso a práticas culturais, conhecimentos tradicionais e rituais espirituais intrinsecamente ligados à terra. Essa desconexão cultural e espiritual pode ter efeitos devastadores nas comunidades, levando à perda de identidade, língua e sabedoria transmitida ao longo de gerações.

Assim, os deserdados experimentam a violência da exclusão de sua herança milenar. As comunidades indígenas possuem heranças culturais ricas e sistemas de conhecimento que se desenvolveram ao longo de milênios. Quando são deslocadas de suas terras, muitas vezes enfrentam discriminação e marginalização em sociedades que não compreendem ou valorizam suas tradições. Isso pode resultar em perdas irreparáveis, não apenas para as comunidades indígenas, mas também para a diversidade cultural global.

Portanto, os conceitos de Desterrados, Desenraizados e Deserdados, representam aspectos interconectados das experiências dos refugiados indígenas, destacando a violência física, cultural e espiritual que enfrentam quando são obrigados a deixar suas terras de origem. A luta por preservar suas identidades culturais e espirituais enquanto enfrentam a adversidade é uma parte crucial do movimento pelos direitos indígenas e pela justiça social.

Reconhecendo e Protegendo as Raízes: Direitos dos povos indígenas refugiados

A reflexão sobre os direitos dos povos indígenas refugiados no Brasil nos leva a reconhecer a importância de seis prerrogativas fundamentais para a proteção de suas raízes culturais e identidades. Esses direitos têm sido consolidados pelo movimento indígena brasileiro, com o apoio de inúmeras organizações da sociedade civil (INSTITUO SÓCIO AMBIENTAL, 2023). Eles são essenciais para enfrentar os desafios do desterro, do desenraizamento e do deserdamento que esses povos enfrentam.

O primeiro deles e fundante é o de Terras Colonizadas e Populações Originárias: Para os povos indígenas refugiados, a compreensão de que as terras que hoje constituem o Brasil foram inicialmente ocupadas por populações originárias ressalta sua conexão ancestral com essas terras. Esse reconhecimento é fundamental para afirmar seus direitos territoriais e reivindicar o acesso às terras que historicamente ocuparam. A compreensão do conceito de Terras Colonizadas e Populações Originárias é essencial para contextualizar a situação dos povos indígenas refugiados no Brasil e a importância de reconhecer seus direitos territoriais e conexões ancestrais com as terras em que vivem ou viviam. Essa ideia remete a

uma realidade fundamental: antes da chegada dos colonizadores portugueses ao que viria a se tornar o Brasil, essas terras já eram habitadas por populações originárias, povos indígenas que tinham suas próprias culturas, modos de vida e sistemas de organização social. Isso significa que essas terras têm uma história prévia de ocupação que remonta a séculos e até milênios antes da colonização europeia. Essas terras eram apenas uma.

Para os povos indígenas refugiados, esse entendimento ressalta sua conexão ancestral com essas terras. Essas conexões são profundas e abrangem não apenas aspectos físicos, como a relação com o ambiente natural e as terras de caça e coleta, mas também aspectos culturais, espirituais e identitários. As terras não são meramente espaços geográficos, mas parte integrante de suas identidades e histórias. A partir desse reconhecimento, emerge a importância de afirmar seus direitos territoriais. Isso inclui o direito de reivindicar o acesso e o uso das terras que historicamente ocuparam e que são essenciais para a preservação de suas culturas e modos de vida.

Além disso, reconhecer a conexão ancestral entre os povos indígenas e suas terras é fundamental para promover a justiça e a igualdade, combatendo a histórica marginalização e violência que essas comunidades enfrentaram ao longo dos séculos. Portanto, a compreensão das Terras Colonizadas e Populações Originárias é o primeiro passo na promoção dos direitos e na proteção das identidades culturais desses povos indígenas refugiados no Brasil.

Num segundo passo reconhecer a perspectiva das Origens Indeterminadas: Embora as origens exatas desses povos indígenas possam ser indeterminadas, a referência a eles como originários ou nativos reconhece sua condição de habitantes ancestrais da região. Isso implica que têm direitos inerentes às terras que ocuparam antes da colonização. A abordagem sobre as Origens Indeterminadas desempenha um papel crucial na discussão dos direitos dos povos indígenas refugiados no Brasil.

Embora as origens exatas dessas comunidades possam não ser documentadas em detalhes precisos, a designação deles como originários ou nativos reflete o reconhecimento de sua longa presença e ocupação ancestral na região (INGOLD, 2015). Isso vai além de simplesmente identificar sua origem

geográfica; é uma afirmação de que esses povos são os habitantes ancestrais dessas terras, e essa afirmação implica uma série de implicações legais e éticas.

O reconhecimento de sua condição de originários" ou nativos é fundamental porque estabelece a base para a afirmação de seus direitos territoriais. O fato de terem habitado essas terras muito antes da colonização europeia sugere que têm direitos inerentes a essas terras. Esses direitos estão profundamente enraizados em sua conexão ancestral com o território e em sua contribuição histórica para a formação da paisagem cultural e ambiental da região. Além disso, o reconhecimento de Origens Indeterminadas destaca a complexidade da história desses povos.

Embora não saibamos exatamente de onde vieram, sua presença nas terras que hoje compõem o Brasil é inegável. Isso desafia a ideia de que os direitos territoriais devem ser baseados em critérios estritamente documentados ou historicamente rastreáveis. Em vez disso, sugere que devemos considerar a história profunda dessas comunidades e suas relações duradouras com as terras que ocupam. Portanto, o conceito de Origens Indeterminadas é fundamental para garantir que os direitos dos povos indígenas refugiados sejam reconhecidos e respeitados, independentemente da complexidade de suas histórias e origens.

Outro marcador significativo é o de Vínculos Históricos: Os vínculos históricos entre os povos indígenas refugiados e suas populações originárias destacam a continuidade de suas culturas, identidades e relações com suas terras de origem. Isso é crucial para afirmar sua identidade cultural e histórica enquanto refugiados. Os Vínculos Históricos são de suma importância para a compreensão das experiências dos povos indígenas refugiados no Brasil, ao lançar luz sobre a continuidade das culturas, identidades e relações com suas terras de origem (LEMOS, 2021). Esses liames históricos servem como elo entre o passado e o presente, permitindo que essas comunidades mantenham sua identidade cultural e histórica, mesmo diante das adversidades do desterro e do desenraizamento.

Para os povos indígenas refugiados, a preservação de seus vínculos históricos é crucial para a afirmação de sua identidade cultural. Esses vínculos representam uma linha de continuidade com suas tradições, línguas, práticas espirituais e modos de vida ancestrais. Mesmo quando distantes de suas terras de origem, esses

vínculos históricos os conectam às raízes culturais que moldaram suas identidades por gerações (BANIWA, 2019).

Além disso, a ênfase nos Vínculos Históricos é uma maneira de reconhecer a resiliência dessas comunidades. Mesmo diante das pressões da colonização, do deslocamento forçado e do refúgio, eles conseguem manter vivos aspectos fundamentais de suas culturas e identidades. Esse reconhecimento é essencial para garantir que esses povos não sejam reduzidos apenas ao estigma de refugiados, mas sejam valorizados por sua rica herança cultural e histórica. Portanto, os Vínculos Históricos desempenham um papel crítico na preservação da identidade e da dignidade dos povos indígenas refugiados, bem como na promoção da diversidade cultural e do respeito pelos direitos humanos.

Considera-se também o valor de reconhecer seus processos de História Distinta e Convergente: A compreensão de que esses povos indígenas têm histórias distintas que se separaram da civilização ocidental há milhares de anos e, em seguida, se cruzaram novamente com a chegada dos colonizadores, destaca a complexidade de suas experiências e identidades. Isso ressalta a necessidade de reconhecer suas trajetórias únicas. O conceito de História Distinta e Convergente lança luz sobre a riqueza e complexidade das experiências dos povos indígenas refugiados no Brasil. Essa compreensão é essencial para reconhecer que essas comunidades têm histórias que se diferenciaram das narrativas da civilização ocidental há milhares de anos (KOPENAWA e ALBERT, 2015). Suas trajetórias culturais, sociais e ambientais únicas são testemunhas de um passado profundo e diversificado que se desenrolou muito antes da chegada dos colonizadores europeus.

A separação das histórias desses povos indígenas da trajetória da civilização ocidental remonta há tempos imemoriais, e isso deve ser valorizado. Suas culturas, línguas e modos de vida evoluíram em isolamento relativo por milênios, dando origem a uma diversidade impressionante de tradições culturais e cosmológicas. Isso não apenas enriquece o patrimônio cultural do Brasil, mas também contribui para a compreensão global da riqueza da diversidade humana. No entanto, a chegada dos colonizadores marcou um ponto de convergência nas histórias desses povos indígenas com a civilização ocidental (BUTLER, 2019). A interação com os

colonizadores trouxe mudanças profundas e muitas vezes dolorosas em suas vidas, resultando em uma convergência de suas histórias com as narrativas da colonização. Essa convergência não apaga a distinção de suas histórias, mas enfatiza a complexidade de suas experiências e identidades.

Portanto, reconhecer a História Distinta e Convergente é uma maneira de honrar a diversidade cultural e histórica dessas comunidades em movimentos internos no país (GARCÍA CASTRO, 2000), e recentes deslocamentos para todos território brasileiro (JAROCHINSKI SILVA, BÓGUS e SILVA, 2017), bem como de compreender a interseção complexa entre suas trajetórias e a história da colonização. Isso abre espaço para um diálogo mais inclusivo e respeitoso sobre suas experiências e necessidades, ao mesmo tempo, em que fortalece o compromisso com a preservação de suas identidades culturais e a promoção dos direitos humanos (BAINES, 1994).

Desse modo reconhecer o valore das Culturas e Relações Humanas e Ambientais podem apoiar a consolidação da compreensão de que as culturas indígenas estão profundamente enraizadas em suas relações humanas e ambientais sublinha a importância de proteger suas práticas culturais e espirituais. Isso inclui o direito de manter e revitalizar tradições, intrinsecamente ligadas ao ambiente natural que habitam. Este aspecto das Culturas e Relações Humanas e Ambientais destaca a profunda interconexão entre as culturas indígenas e o ambiente natural que habitam. Essa compreensão ressalta que as práticas culturais e espirituais dessas comunidades são intrinsecamente ligadas à sua relação com a natureza e o mundo ao seu redor. É uma ligação que vai muito além da simples utilização dos recursos naturais; ela permeia todas as dimensões de suas vidas e identidades.

Para os povos indígenas refugiados no Brasil, proteger suas práticas culturais e espirituais é uma questão de sobrevivência cultural e preservação de suas identidades. Muitas dessas práticas estão enraizadas em rituais, cerimônias e conhecimentos tradicionais que refletem sua compreensão única do mundo natural. Isso inclui o manejo sustentável dos recursos naturais, a medicina tradicional, a música, a arte e as narrativas mitológicas que explicam sua origem e lugar no cosmos (BAINES, 1997).

O reconhecimento do direito dessas comunidades de manter e revitalizar suas tradições culturais é essencial para preservar a riqueza da diversidade cultural e promover a harmonia entre as culturas indígenas e o ambiente natural. Além disso, essa abordagem também é fundamental para promover a sustentabilidade ambiental, uma vez que as práticas indígenas frequentemente incorporam conhecimentos ancestrais sobre a conservação e a preservação dos recursos naturais. Assim, a noção de Culturas e Relações Humanas e Ambientais destaca que a proteção das práticas culturais e espirituais dessas comunidades em mobilidade vai além da preservação de suas tradições; é uma salvaguarda da conexão entre seres humanos e a natureza e uma contribuição valiosa para a preservação da biodiversidade e da sabedoria ambiental.

Por fim e não menos importante a consideração de entendimento sobre Fronteiras e Territórios: A falta de correspondência entre as divisões políticas e a ocupação indígena do território destaca a necessidade de reconhecer que essas experiências não podem ser limitadas por fronteiras políticas (AGIER, 2011). Isso implica em garantir que os direitos dessas comunidades sejam respeitados independentemente das fronteiras dos países. Ao falarmos de Fronteiras e Territórios sublinho a complexa relação entre a ocupação ancestral indígena do território e as divisões políticas modernas. Em muitos casos, as fronteiras políticas traçadas pelos países, como o Brasil, a Venezuela e a Bolívia, não coincidem com a ocupação histórica dessas terras por comunidades indígenas. Essa falta de correspondência revela a necessidade premente de reconhecer que as experiências e os direitos dessas comunidades não podem ser restringidos ou limitados por fronteiras políticas arbitrárias.

Para os povos indígenas refugiados, essa realidade significa que suas vidas e identidades frequentemente transcendem fronteiras nacionais. Muitas vezes, eles têm parentes, aliados e conexões culturais em diferentes países, e suas terras tradicionais podem se estender além das fronteiras políticas (HERZFELD, 2016). Portanto, a aplicação de políticas e leis nacionais que não consideram essa realidade pode resultar em uma negação dos direitos dessas comunidades e na fragmentação de suas identidades culturais e territoriais.

Garantir que os direitos dessas comunidades sejam respeitados independentemente das fronteiras políticas é fundamental para a justiça e a igualdade. Isso implica em promover a cooperação internacional e o respeito pelos direitos humanos, considerando as necessidades e aspirações dessas comunidades. Além disso, requer o reconhecimento de que suas experiências são parte de uma herança compartilhada que transcende as divisões políticas e que deve ser preservada e valorizada como parte do patrimônio cultural e histórico da humanidade (MACÉ, 2018). Portanto, o conceito de Fronteiras e Territórios enfatiza a importância de superar limitações geopolíticas para garantir a proteção e a promoção dos direitos dos povos indígenas refugiados e para fortalecer a cooperação internacional em prol da integridade e da identidade com auspícios experienciais (LARROSA, 2019).

Portanto, o reconhecimento e a garantia de direitos experienciais originários para os povos indígenas refugiados no Brasil são essenciais para proteger suas identidades, culturas e conexões com suas terras de origem contra toda forma de totalitarismo (ARENDT, 1989), ora populista e pseudonacionalista (BRASIL, 2023). Isso envolve não apenas a proteção de seus direitos de alimentar, abrigar e proteção documental, mas, também, o apoio à revitalização de suas práticas culturais e espirituais e o direto a um território. Além disso, implica em considerar as dimensões interconectadas desses seis aspectos fundamentais para compreender plenamente as experiências originárias dessas comunidades e trabalhar em prol da justiça e igualdade com os povos indígenas refugiados (BEBBINGTON, 2007).

Desfecho de Direito: Território e o combate à Violência 3D

O direito ao território no Brasil para os indígenas venezuelanos é uma questão fundamental ligada à mitigação da violência 3D que essas comunidades enfrentam. Como discutido anteriormente, os povos indígenas refugiados têm profundas conexões ancestrais com as terras que ocupam, e essas terras desempenham um papel essencial em suas identidades culturais e históricas. Portanto, garantir o acesso e a posse dessas terras é uma medida crucial para combater a violência do desterro, desenraizamento e deserdamento.

Em primeiro lugar, reconhecer o direito ao território é uma afirmação da identidade cultural e histórica dessas comunidades. Isso permite que esses povos mantenham suas práticas culturais e espirituais ligadas ao ambiente natural que habitam. A relação harmoniosa com a terra não apenas fortalece suas identidades, mas também contribui para a preservação da biodiversidade e da sabedoria ambiental.

Além disso, o direito ao território implica em reconhecer a continuidade histórica das populações originárias que habitam essas terras. Isso envolve respeitar os vínculos históricos e culturais entre essas comunidades e suas terras de origem, independentemente das fronteiras políticas. Essa abordagem ampla e inclusiva é essencial para garantir que as experiências dessas comunidades não sejam fragmentadas ou negligenciadas. Por isso, o reconhecimento do direito ao território implica em garantir que essas comunidades tenham voz nas decisões que afetam suas terras e recursos naturais. Isso envolve a consulta e o consentimento prévio, informado e livre dessas comunidades em projetos de desenvolvimento, exploração de recursos e conservação ambiental em suas terras.

Em resumo, o direito ao território para os indígenas venezuelanos refugiados no Brasil não é apenas uma questão de justiça, mas também uma estratégia vital para mitigar a violência 3D que enfrentam. Ao reconhecer e proteger suas conexões ancestrais com as terras, promovemos a preservação de suas identidades culturais, a sustentabilidade ambiental e a justiça social. Portanto, é imperativo que governos e instituições internacionais trabalhem em conjunto para garantir o pleno exercício desse direito e promover um futuro mais justo e igualitário para essas comunidades em situação de refúgio.

Referências

ACNUR. ACNUR Brasil, 2023. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/indigenas/. Acesso em: 25 jun 2023.

AGIER, Michel. **Gérer les indésibles:** Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire. 1ª. ed. Paris: Flammarion, 2008. 350 p.

AGIER, MICHEL A. **MANAGING THE UNDESIRABLES. REFUGEE CAMPS AND HUMANITARIAN GOVERNMENT**. Tradução de David Fernbach Fernbach. 1ª. ed.

Maiden: [S.n.], 2011. 268 p. Disponível em: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-10/010079598.pdf. Acesso em: 13 jan 2021.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** Indrodução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9ª. ed. Campinas: Papirus, 2012. 111 p.

BAINES, Stephen G. A Política Indigenista Governamental e os Waimiri-Atroari: administrações indigenistas, mineração de estanho e a construção de 'autodeterminação indígena dirigida. **Revista de Antropologia da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 36, 07 dez. 1994. 207-237. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111395. Acesso em: 24 jun 2023.

BAINES, Stephen G. Uma Tradição Indígena no Contexto de Grandes Projetos: Os Waimiri-Atroari. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 96, p. 67-81, 1997.

BANIWA, Gersem L. Antropologia Colonial no Caminho da Antropologia Indígena. **Novos Olhares Sociais**, 30 maio 2019. 22-40. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/462/210. Acesso em: 17 jul 2023.

BEBBINGTON, Anthony. Elementos para una ecología política de los movimientos sociales y el desarrollo territorial en zonas mineras. In: BEBBINGTON, Anthony **Minería, movimientos sociales respuestas campesinas:** una ecología política de transformaciones territoriales. Lima: IEP: CEPES, 2007. p. 23-46.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. [S.l.]: [S.n.], 1933. 3 p. Disponível em: https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf. Ensaio obtido em Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo:Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BRASIL. DISCURSO do presidente Luiz Inácio Lula da Silva na abertura da 78ª Assembleia da ONU. **Planalto**, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos-e-pronunciamentos/2023/discurso-do-presidente-luiz-inacio-lula-da-silva-na-abertura-da-78a-assembleia-da-onu. Acesso em: 29 set 2023.

BUTLER, Judith. **Vida precária:** Os poderes do luto e da violência. Tradução de Andreas Lieber. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 9-185 p.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, heróis e malandros:** para uma sociologia do dilema brasileiro. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 350 p.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Organizado por Roseli Salete, Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto**. Rio de Janeiro: [S.n.], 2012.

DOUZINAS, Costa. As muitas faces do humanitarismo. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 11, p. 375-424, 2015. Acesso em: 2021. Versão original: The many faces of Humanitarianism, publicao em PARRHESIA NUMBER 2, 2007, pp 1-28. Tradução para o potuguês Vestena, Carolina Alves; Matos, Helena Ferreira.

ELHAJJI, M. A. Hospitalidade é cultural? Conversa com Mohammed Hajji. **Youtube**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=2eq5P0OoXKA. Acesso em: 07 abr 2021.

FARAGE, Nádia. **As Muralhas dos Sertões:** os povos indígenas no rio Branco e a colonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, v. 1, 1991. 197 p.

FASSIN, Didier. **Por una repolitización del mundo:** Las vidas descartables como desafío del siglo XXI. 1ª. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018. 229 p.

GARCÍA CASTRO, Alvaro Á. Mendicidad indígena: Los Warao urbanos. **Boletín Antropológico**, 1, n. 48, abril 2000. 79-90. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/18455/alvaro_garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 jun 2023.

GOODY, Jack. **A Domesticação da Mente Selvagem**. Tradução de Vera Joscelyne. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 198 p.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 1ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 268 p.

HERZFELD, Michael. **Produção Social da Indiferença:** Explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental. 1ª. ed. Petropoles: Vozes, v. I, 2016. 208 p.

HOLANDA, Sérgio B. D. **Raízes do Brasil**. 26ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/188082/mod_resource/content/1/Raizes_do_Brasil.pdf. Acesso em: 22 set 2023.

INGOLD, Tim. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petropolis : Editora Vozes Limitada, 2015. 373 p. Parte II.
INSTITUO SÓCIO AMBIENTAL. QUEM são? - Povos Indígenas no Brasil. **Povos Indígenas no Brasil**, 2023. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_são. Acesso em: 28 set 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **XIV CENSO DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2011**. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Venezuela, p. não paginado. 2011.

JAROCHINSKI SILVA, J.C.; BÓGUS, L.M.M.; SILVA, Stéfanie A. G. J. Os fluxos migratórios mistos e os entraves à proteção aos refugiados. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, 34, n. 1, abr 2017. 15-30. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** Palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 1ª. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2015. 729 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª. ed. São Paulo, 9ª reimpressã.: Companhia das Letras, 2019. 1-85 p.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. 1ª. ed. Rio de Janeiro: [S.n.], 1994. 208 p.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Atunes e João Wanderley Geraldi. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica , 2019. 175 p.

LEMOS, Marcelo A. **O Abjeto e a Abjetivação da Hospitalidade:** Experiência dos Itinerários de Profissionais de Proteção e Assistência Humanitária em Contexto de Deslocamentos. Boa Vista: UFRR, 2021. 183 p. Disponível em: https://ufrr.br/ppgsof/banco-de-dissertacoes/category/62-d2021?download=817:marcelo-antonio-lemos. Acesso em: 19 fev 2023.

MACÉ, Marielle. **Siderar, considerar:** migrantes, formas de Vida. Tradução de Marecelo Jacques de Moraes. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018. 68 p.

OIM. **observatorio interativo da populacao indigena do fluxo venezuelano para o brasil**, 13 jun 2023. Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/observatorio-interativo-da-populacao-indigena-do-fluxo-venezuelano-para-o-brasil. Acesso em: 24 jun 2023.

27. Democracia e tendências teocráticas no século XXI: um olhar latino-americano

https://doi.org/10.36592/9786554601511-27

Rodrigo de Andrade[1]

Inúmeras análises afirmam que estamos vivendo crises nas mais diversas áreas e dimensões que compõem a sociedade. Fala-se de crise das instituições, crise financeira, crise religiosa, crise existencial e outras tantas crises que passaram a fazer parte do noticiário e das reflexões acadêmicas. Contudo, Bauman (2000, p. 144) nos lembra que a palavra "*krísis*" foi cunhada por Hipócrates para designar o momento de tomar decisões. O autor afirma que a etimologia da palavra "tem muito mais a ver com o termo *criterion* – princípio que usamos para tomar a decisão certa – do que com a família de palavras associadas a "desastre" ou "catástrofe" na qual costumamos hoje localizá-la". Fato é que não estamos acostumados a compreender a crise como momento decisório.

> Em estado de crise não sabemos que rumo as coisas irão tomar; em estado de crise as coisas escapam ao controle, não temos domínio sobre o fluxo dos acontecimentos; podemos tentar desesperadamente encontrar a saída para a situação angustiosa, mas todos os nossos esforços não passarão de uma sucessão de tentativas e erros, de experimentação no escuro, à espera de que algo resulte por fim disso. Seja qual for a maré montante em época de crise, não é a da autoconfiança e segurança pessoal. O mais provável é que a confiança esteja em seu nível mais baixo, enquanto as sensações de incerteza e impotência e a intuição da inadequação dos instrumentos mentais e/ou materiais de ação alcança seu nível mais alto (BAUMAN, 2000, p. 145).

Neste sentido, a *krísis* democrática contemporânea não representa a falência da democracia, apesar de assim julgarmos. Tal qual a designação de Hipócrates, ela sinaliza um momento de inflexão para o sistema político ocidental, explicitando a

[1] Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. https://orcid.org/0000-0001-8231-799X

necessidade de uma repactuação democrática, dado que o atual modelo se encontra desfigurado por interesses econômicos que disputam a hegemonia global. Na atualidade, a "proclamação dos princípios e dos valores universais tende a estar em contradição com as práticas concretas do exercício do poder por parte de quem o detém" (SOUSA SANTOS, 2021).

A democracia, tal como é concebida em nossos dias, costuma aludir suas origens gregas ocultando os vícios que dela herdou. Apesar do sistema político ateniense ser conhecido por sua assembleia (*ekklesia*) composta por todos os cidadãos para deliberar sobre os assuntos da cidade (*polis*) e por seu método de seleção aleatória de cidadãos para preencher cargos administrativos e judiciais, mascara-se o fato de que a cidadania grega excluía mulheres, escravos, estrangeiros, os que não eram proprietários de terras e os homens com menos de 20 anos de idade. Com isso, estima-se que somente 10% da população ateniense gozava de direitos políticos em meados do século V a.C., quando teria surgido a democracia antiga. Por essa e outras distinções, a palavra democracia chegou a ser banida do vocabulário político do século XVIII (BEÇAK, 2013, p. 8) e raramente foi utilizada durante ou imediatamente após o período revolucionário francês. Para os modernos, prevalecerá o conceito romano de republicanismo, relacionado à ideia de governo por representação no qual o governante tem seus poderes limitados temporalmente.

Será Alexis de Tocqueville (1805-1859) o responsável pela refundação do conceito de democracia em linhas modernas. Em seu livro "A Democracia na América", de 1835, o francês retrata o modo de organização sociopolítica que se instituíra nos Estados Unidos da América e o classifica como uma forma autêntica de democracia moderna, onde todos são iguais, não há privilégios hereditários, a interferência do poder estatal é mínima e inexiste aristocracia ou castas religiosas. Não obstante, tal qual no modelo grego,

> os primeiros presidentes dos EUA, e nomeadamente os grandes ideólogos e protagonistas da revolução norte-americana (George Washington, Thomas Jefferson e James Madison), eram donos de escravos. Na lógica do liberalismo não havia contradição alguma. Os princípios universais da liberdade, igualdade e fraternidade eram

> aplicáveis a todos os seres humanos e só a eles. Ora os escravos eram mercadorias, seres sub-humanos. Contradição existiria se a eles fossem aplicados os princípios apenas aplicáveis aos seres plenamente humanos (SOUSA SANTOS, 2021).

Esta forma de organização política influenciou diretamente a formação do Estado Democrático Moderno, alicerçado sobre a premissa contraditória de que todos os cidadãos são livres e são iguais em direitos e dignidade.

Sousa Santos (2021) afirma que apesar de limitada, a democracia moderna possibilitou a adoção de políticas públicas de proteção social às classes populares e aos grupos sociais sujeitos à dominação capitalista, racista e sexista. Contudo, estes avanços têm se tornado cada vez mais difíceis à medida que o sistema econômico hegemônico torna a política sua refém. "As pressões de mercado estão substituindo a legislação política" (BAUMAN, 2000, p. 81). Os Estados "estão submetidos às agências privadas de classificação de riscos, que orientam suas escolhas, enquanto elas mesmas escapam a qualquer controle político" (TODOROV, 2012, p. 104).

> O mercado, gradativamente, vai substituindo o Estado, reduzindo-o ao 'Estado mínimo', anulando os partidos políticos, esvaziando a consciência do bem público ou do bem comum, favorecendo a fragmentação e enfraquecendo a nação. A mercantilização, das relações até, vai atomizando a sociedade civil, que precisa de esforço redobrado para manter seu poder reivindicatório e de pressão no âmbito dos direitos econômicos, políticos e sociais (BRIGHENTI, 2004, p. 19).

Neste cenário, afirma Bauman (2000, p. 84), a democracia moderna não produziu maior liberdade individual, apenas transformou o cidadão político em consumidor de mercado e os pobres em consumidores frustrados. Isso afetou diretamente a crença nas promessas democráticas modernas de liberdade, igualdade e bem comum. Além de influenciar no modo como os indivíduos se relacionam com a política.

Gilles Lipovetsky (2004, p. 70) afirma que, diferentemente dos projetos iniciais da modernidade, que tinham no futuro a promessa de sua realização, a conjuntura atual contempla um movimento de compressão espaço-temporal que privilegia a

vigência do presente. Porém, não se trata necessariamente de uma sociedade que vive um eterno presente, mas uma sociedade que tem medo do que pode ocorrer no futuro. Não há mais uma espera pelas graças que virão no futuro, mas receio e insegurança em relação a ele. Assim, "a fé no progresso foi substituída não pela desesperança nem pelo niilismo, mas por uma confiança instável, oscilante, variável em função dos acontecimentos e das circunstâncias" (*ibid.,* p. 70).

Desta conjuntura resultam situações que parecem manter relação entre si. Por um lado, a depreciação do sistema político democrático avança na medida em que se tornam evidentes as controvérsias do modelo elitista-representativo, dando margem aos intentos autoritários sob a justificativa de supostas correções das deficiências democráticas. Por outro, tendências teocráticas emergem neste contexto reivindicando um "restauracionismo" civilizacional que que, paradoxalmente, condena a secularização e o liberalismo cultural enquanto defende princípios econômicos capitalistas neoliberais.

A depreciação da representatividade

Ao longo da história moderna, no que tange à organização política "a grande figura distintiva entre a nova forma que se pensava e gestava e a democracia antiga era a fixação da representação como condição fática de participação de todos no processo político" (BEÇAK, 2013, p. 9). É nesta seara que surgirão os partidos políticos, resultantes da convergência de interesses entre cidadãos e do desejo de representá-los na esfera pública, e o sufrágio universal como mecanismo de escolha dos representantes. Sob o viés representativo e eleitoral, a democracia moderna manteve, ao menos em teoria, a liberdade, a igualdade e o bem comum como seus pressupostos e, ao mesmo tempo, ideais a serem preservados e maximizados pelo exercício democrático.

Atualmente, dentre os fatores que têm influenciado a instabilidade democrática global, parece central o fato de a representatividade política estar sob descrédito dos cidadãos em diferentes países. Isso fica evidente por meio de inúmeros fenômenos contemporâneos, dentre os quais se destacam as manifestações que utilizaram o slogan "não me representa", presente em cartazes,

hashtags e palavras de ordem da primavera árabe, no Oriente Médio e no Norte da África, no Occupy Wall Street, nos EUA, no 15M, na Espanha, nas jornadas de junho de 2013, no Brasil, nos protestos no Chile, entre 2019 e 2020, entre outros.

Neste campo de investigação sobre a descrença na representatividade política, Luis Felipe Miguel (2014, p. 15-17) elenca quatro possíveis fatores de agravamento da depreciação da democracia representativa contemporânea: 1) a separação entre governantes e governados, 2) a formação de uma elite política distanciada da população, 3) a ruptura entre a vontade dos representados e a vontade dos representantes e 4) o distanciamento entre os compromissos assumidos em campanha eleitoral e o efetivo exercício do mandato. Mais do que problemas de funcionamento, a descrição de Miguel retrata de modo implícito o colapso de uma das principais promessas da democracia moderna: a igualdade. Representantes e representados parecem não compartilhar os mesmos objetivos, não dispor dos mesmos poderes políticos e não gozar dos mesmos privilégios. Em suma, formou-se uma casta de representantes políticos cuja atuação não corresponde aos anseios da população representada.

Há de se frisar, contudo, que o desejo de igualdade nunca foi unanimidade entre os modernos e que a própria democracia como a conhecemos traz consigo o gérmen da desigualdade.

> Os regimes democráticos contemporâneos são entendidos e vividos a partir de pressupostos – sobre a natureza humana e sobre a organização das sociedades – emprestados de uma corrente teórica que nasceu para afirmar a impossibilidade das democracias: a chamada "teoria das elites" (MIGUEL, 2014, p. 30-31).

O pensamento elitista se desenvolveu no século XIX em oposição aos movimentos igualitários que almejavam "o desaparecimento de toda a diferença entre grupos humanos" (TODOROV, 2012, p. 50). De acordo com o fundador da teoria das elites, o filósofo político italiano Gaetano Mosca (1858-1941), "sempre vai haver desigualdade na sociedade, em especial a desigualdade política, isto é, sempre existirá uma minoria dirigente e uma maioria condenada a ser dirigida" (MIGUEL, 2014, p. 31). Essa visão penetrou profundamente nas relações políticas da sociedade

capitalista e disseminou a crença de que sempre haverá um pequeno grupo naturalmente capacitado para exercer o poder.

Vilfredo Pareto (1848-1923), um economista que se dedicou aos estudos sobre as interações elitistas, defendia a desigualdade como parte de uma ordem natural da sociedade. Segundo ele, as elites econômicas e as elites políticas constituem dois grupos historicamente em disputa pelo poder que se alternam no exercício político. Esta concepção está na origem do pensamento fascista.

A convergência teórica entre elitismo e democracia surgiu com autores como Robert Dahl e Joseph Schumpeter, para os quais seria um risco à própria democracia deixar-se orientar pelas escolhas da população, visto que

> não é possível determinar aquilo que seria o bem comum pelo motivo fundamental de que para diferentes indivíduos e grupos o bem comum pode significar coisas diferentes. Tais diferenças não podem ser resolvidas racionalmente porque nossas concepções sobre o que é a vida e a sociedade se localizam além do alcance da mera lógica (AVRITZER, 2000, p. 28).

Para o elitismo democrático, cabe à racionalidade elitista reduzir as opções daquilo que pode ser bom para a sociedade e submetê-las à avaliação da população, de forma que a opção mais votada será considerada a melhor alternativa política. Sendo assim, a democracia elitista será caracterizada pelo governo de elites que se alternam e são conduzidas ao poder por meio de eleições nas quais a população escolhe os mais capacitados para governar. Eis a democracia representativa!

Com a consolidação do modelo democrático representativo, a perspectiva elitista de naturalização da desigualdade política parece ter se radicalizado e tornado o sistema não só insensível, mas fomentador de diversas desigualdades, a começar pelas socioeconômicas, que alcançam níveis alarmantes em quase todas as partes do mundo.

No Brasil, cuja herança colonial corrobora perspectivas elitistas, a desigualdade tornou-se uma característica do cenário nacional. Dados da OXFAM Brasil (2017, p.6), revelam que seis brasileiros – todos homens brancos – concentram a mesma riqueza que os 100 milhões de brasileiros mais pobres; nesta

mesma perspectiva, mensalmente os 5% mais ricos do país lucram o equivalente à receita dos demais 95% juntos.

Um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social, 2019) aponta que entre 2014 e 2019 a renda da metade mais pobre do país diminuiu 17,1% e a da classe média reduziu 4,16%. Contudo, os 10% mais ricos tiveram sua renda aumentada em 2,55%. Já a renda dos 1% mais ricos subiu 10,11%.

Diante desse cenário, 84% da população brasileira acredita que é obrigação dos governos diminuir as diferenças entre ricos e pobres, segundo a OXFAM Brasil (2019, p. 9). Todavia, 57% não acreditam que as desigualdades diminuirão nos próximos anos (OXFAM Brasil, 2019, p. 8), o que revela uma grande descrença na capacidade do poder político e, portanto, nos representantes. Daí decorre a atual crise de representação, pois os representantes eleitos não representam os interesses da maior parte da população e, com isso, os graves problemas sociais nem chegam a ser debatidos na arena política e não são representados.

A frustração com a representatividade política tem reduzido a confiança das pessoas na democracia. Dados do Latinobarômetro (2023) indicam que a insatisfação dos latino-americanos com a democracia saltou de 51% em 2013 para 69% em 2023. Estes cidadãos politicamente frustrados tornam-se vulneráveis aos discursos daqueles que se apresentam como outsiders políticos alegadamente capazes de suplantar a atual elite representativa e promover uma nova ordem social. O saudosismo e o imediatismo presentes nestes discursos estabelecem vínculos emocionais com as pessoas e justificam posturas autoritárias sob a justificativa de correção do sistema político. Neste cenário, Sousa Santos (2021) alerta para o surgimento de um novo tipo de regime político, um regime híbrido que combina discursos e práticas ditatoriais com mecanismos democráticos.

A ascensão dos regimes híbridos

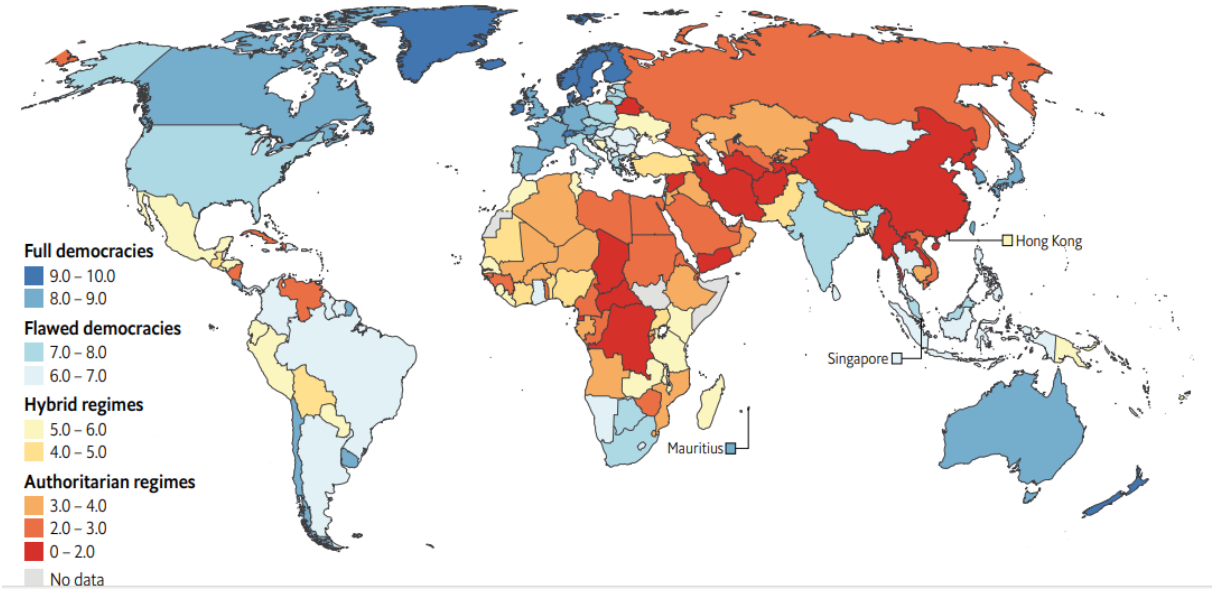
Ainda que regimes híbridos não sejam propriamente novos, há uma novidade em sua fórmula atual. Enquanto que, nos regimes totalitários do século XX, os métodos de controle político eram mais explícitos, como o banimento de partidos de oposição, o estabelecimento de limites sobre a organização da sociedade civil, em

que a política partidária figurava dentro da estrutura de um único partido, os regimes de hoje sentem uma maior pressão externa de conformidade a algumas normas democráticas, devendo exibir, ao menos, uma fachada institucional democrática para transmitir a sensação de tranquilidade ao mercado financeiro e reduzir eventuais impactos negativos para sua economia. Deste modo, os regimes híbridos costumam se caracterizar por seus paradoxos, como a realização de eleições regulares em meio a contextos de repressão política, por exemplo. Outras características comuns nestes tipos de regime são: Estado de Direito fraco, polarização política e forte influência militar na política.

O crescimento dos regimes híbridos deriva, dentre outros fatores, dum renovado ímpeto autoritário no cenário geopolítico, exibindo técnicas e métodos sofisticados para sufocar movimentos democráticos domésticos e, mais do que isso, desafiar a hegemonia do liberalismo político internacional. De acordo com Diamond (2015, p. 152), um "livro de regras" parece estar se difundindo, sugerindo abordagens e técnicas comuns, como: leis que criminalizam assistências internacionais a partidos ou movimentos democráticos; criação de ONGs e monitores a serviço do regime; criação de realidades alternativas por meio da mídia e da propaganda (DIAMOND; PLATTNER; WALKER, 2016, p. 11); além do controle das liberdades, por exemplo, na internet.

Para o *The Economist Intelligence Unit's Democracy Index 2022* (EIU, 2023), que classificou 167 países de acordo com 60 indicadores organizados em cinco grandes categorias – processo eleitoral e pluralismo, funcionamento do governo, participação política, cultura política democrática e liberdades civis – os regimes híbridos e democracias imperfeitas representam 50,3% dos países analisados, que compreendem 55,2% da população mundial. Mais de 1/3 da população global vive sob regimes autoritários em 59 países. O mapa a seguir ilustra esses dados. Nele, os países são representados pelas seguintes classificações: regime autoritário (*authoritarian regime*), que compreende os países com pontuação entre 0 e 3,9; regime híbrido (*hybrid regime*), correspondentes aos países com índices entre 4 e 5,9 pontos; democracia imperfeita (*flawed democracy*), cujos países apresentam pontuação entre 6 e 7,9; e democracia plena (*full democracy*), referente aos países com índice acima de 8 pontos.

Figura 2 – Índice de Democracia da Economist Intelligence Unit 2022



Fonte: EIU. Democracy index 2022: Frontline democracy and the battle for Ukraine.

Desde 2016 o índice democrático global apresenta sucessivos declínios, passando de 5,55 em 2015 a 5,28 em 2021. Pela primeira vez em sete anos, o índice de 2022 apresentou uma modesta melhora, 5,29.

Dentre todas as regiões analisadas, a América Latina e Caribe representa um caso emblemático. Apesar de ser a região com a pontuação média mais alta depois das consolidadas democracias liberais da América do Norte e da Europa Ocidental, a América Latina e o Caribe vêm sofrendo um considerável declínio democrático desde 2016. A região que registrou seu índice mais alto da série histórica em 2008, quando obteve a média de 6,43 no índice The Economist, alcançou apenas 5,79 pontos em 2022, mantendo-se na margem de classificação dos regimes híbridos.

Tabela 2 – Índice Democrático anual da América Latina e Caribe

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Índice	6.37	6.33	6.26	6.24	6.13	6.09	5,83	5,79

Fonte: The Economist Intelligence Unit's Democracy Index[2]. Formatado pelo autor.

Na América Latina e Caribe, apenas Uruguai, Costa Rica e Chile figuram entre as democracias plenas. A grande maioria dos países latino-americanos não são democracias consolidadas nem regimes autoritários e neles predomina a baixa participação política da população, há grande desconfiança nas instituições e constantemente se violam direitos civis básicos, utilizando-se da tortura e da violência ilegal contra os cidadãos.

> Para as minorias étnicas e raciais e as vastas legiões de pobres, a democracia ainda tem que trazer plenos direitos de cidadania. Em grande parte da região, o crime e a violência são galopantes, a polícia demanda subornos e abusa dos direitos individuais, o Estado é corrupto e não responde a tempo, o poder judicial é fraco e horrivelmente influenciável e a justiça é parcial e agonizantemente lenta, quando chega. Em suma, a democracia é real, mas superficial (DIAMOND, 2015, p. 210).

Essa fragilidade democrática dos países latino-americanos e caribenhos fica ainda mais evidente diante dos recentes casos de interrupção de mandatos presidenciais no Equador (2023), no Peru (2022), na Bolívia (2019), no Brasil (2016), no Paraguai (2012) e em Honduras (2009). Apesar destas destituições de poder terem sido justificadas judicialmente, sobre todas pairam questionamentos que colocam em dúvida o status democrático destes países.

Dentre os países latino-americanos com índices que indicam democracia plena, somente Uruguai, Costa Rica e Chile estão elencados. O Uruguai se destaca

[2] Disponível em: https://www.economist.com/graphic-detail/2023/02/01/the-worlds-most-and-least-democratic-countries-in-2022. Acesso em: 12 set. 2023.

por um fator peculiar. Trata-se do país onde a religião exerce menor influência sobre a política. É mister recordar que durante a colonização a igreja esteve menos presente neste território, oportunizando que as ideias secularistas do liberalismo inglês, do elitismo maçônico e do republicanismo garibaldino ocupassem lugar de destaque na constituição da identidade nacional uruguaia. Neste país o ensino laico existe desde 1887, a Semana Santa se chama Semana de Turismo e o Natal é o Dia da Família. Ainda que não se possa associar o sucesso democrático uruguaio à inexpressiva força religiosa na esfera pública daquele país, não se pode negar que o seu pioneirismo no avanço das garantias dos direitos individuais foi facilitado pela ausência de obstáculos costumeiramente impostos pelos discursos religiosos na arena política.

Argentina, Brasil, Colômbia, República Dominicana, Guiana, Jamaica, Panamá, Suriname e Trinidad e Tobago formam o grupo latino-americano e caribenho dos países de democracia imperfeita. Dentre eles, o Brasil figura como aquele que viveu um dos processos de maior corrosão democrática da região durante a última década com destaque para a queda do índice entre 2014 e 2015. Neste período o país passou a sofrer os impactos da crise financeira internacional e assistiu ao início de uma grave crise política originada nas eleições presidenciais de 2014 que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no Lawfare[3] contra o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e na eleição presidencial do autoritário militar reformado Jair Messias Bolsonaro.

Tabela 2 – Índice Democrático anual do Brasil

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Índice	7.12	7.38	6.96	6.90	6.86	6.97	6.86	6.92	6.86	6.78

Fonte: The Economist Intelligence Unit's Democracy Index[4]. Formatado pelo autor.

[3] Uso estratégico do direito para fins de interesse político.
[4] Disponível em: https://www.economist.com/graphic-detail/2023/02/01/the-worlds-most-and-least-democratic-countries-in-2022. Acesso em: 12 set. 2023.

Entre os regimes híbridos da América Latina estão o Peru, Paraguai, Equador, México, Honduras, El Salvador, Guatemala e Bolívia. Até 2021 o Peru estava classificado entre as democracias imperfeitas, mas após a tentativa de golpe e posterior destituição do então presidente Pedro Castillo, houve redução dos indicadores democráticos do país e ele passou a figurar entre os regimes híbridos.

Finalmente, Haiti, Cuba, Nicaragua e Venezuela formam o grupo dos regimes autoritários latino-americanos. Além dos conhecidos casos de Cuba e Venezuela, que há anos figuram como países autoritários, desde 2018 a Nicaragua apresenta índices correspondentes a esta classificação em razão das medidas de repressão adotadas pelo governo de Daniel Ortega. O Haiti vê seus índices democráticos em queda vertiginosa desde 2021, quando ocorreu o assassinato do seu presidente Jovenel Moïse e várias partes do país passaram a ser controladas por facções criminosas.

Ainda que a América Latina continue sendo a região emergente mais democrática, com 55% da sua população vivendo em regimes democráticos plenos ou imperfeitos, preocupa o fato de o subcontinente registrar a maior recessão democrática dentre todas as demais regiões analisadas nas últimas duas décadas. Entre 2008 e 2022 a queda do índice democrático latino-americano foi de 0,64 pontos. Atualmente, dos 24 países da América Latina e Caribe, 12 estão sob regimes híbridos ou autoritários; em 2008 eram apenas 4. Curiosamente, dentre os 8 países latino-americanos que atualmente possuem regimes híbridos, todos registraram crescimento da influência religiosa fundamentalista em suas arenas políticas.

O assédio teocrático

A presença do discurso religioso na arena política não é estranha à democracia elitista do Estado moderno. Embora a modernidade tenha favorecido a separação entre religião e política, a democracia moderna enaltecida por Tocqueville tem como modelo os Estados Unidos da América, cuja organização política se desenvolveu em torno da doutrina religiosa do chamado Destino Manifesto. Esta ideologia de vertente puritana calvinista expressa a crença numa suposta predestinação divina dos EUA para expandir seus ideais e liderar o mundo. O termo

foi criado pelo jornalista John Louis O'Sullivan, em 1845, para incentivar a expansão territorial das treze colônias em direção ao oeste. Segundo ele, os EUA foram designados "para estabelecer na terra a dignidade moral e a salvação do homem – a verdade imutável e a beneficência de Deus. Para esta missão abençoada para as nações do mundo, que estão excluídas da luz vivificante da verdade, a América foi escolhida…" (SACHS, 2020).

Ao longo do tempo o destino manifesto moldou o nacionalismo estadunidense, permitindo que após a II Guerra Mundial os EUA adotassem uma postura imperialista no cenário internacional, justificada a partir de "valores universais que idealmente poderiam e deveriam ser adotados por todos os países do mundo" (SOUSA SANTOS, 2021). Para Jeffrey D. Sachs (2020), a ofensiva anticomunista do século XX e a guerra ao terror no século XXI, encampadas pelos EUA, denotam o quão influente permanece esta ideologia na cosmovisão estadunidense.

Assim, o outrora expansionismo para o oeste deu lugar ao expansionismo ideológico que associou a democracia ao capitalismo neoliberal. O *American way of life* foi disseminado como parâmetro de cidadania, carregando consigo um modelo ético-religioso supostamente baseado nos valores cristãos ocidentais.

Se por um lado o imperialismo estadunidense dissemina os valores liberais do individualismo, da tolerância, da liberdade e da diversidade, em contraposição aos totalitarismos orientais, por outro corrobora a ascensão do evangelicalismo fundamentalista, seu grande aliado no expansionismo ideológico. Nos anos 1970 este movimento nascido no início do século XX como oposição às teologias modernas e ao movimento ecumênico, se associou ao Partido Republicano e deu origem a nova direita cristã.

> Rapidamente a Direita Cristã, da qual a Maioria Moral seria a principal organização, se tornou uma grande força política nos Estados Unidos e tinha como principais bandeiras: a defesa dos "valores da família" (o que incluía a oposição ao aborto em qualquer caso, o combate à expansão dos direitos dos homossexuais e, também, a restrição à pornografia); a volta da prática das orações e o ensino do criacionismo nas escolas públicas; o combate à disseminação do comunismo juntamente com uma defesa de cunho patriótico ferrenha do capitalismo e do "modo de vida" americano; uma posição

> extremamente crítica às políticas de bem-estar social; a defesa de uma postura pró-Israel por parte do governo norte-americano; entre outras (CUNHA, 2022).

Durante a guerra fria, o evangelicalismo fundamentalista tornou-se uma importante ferramenta para o imperialismo estadunidense. Na América Latina, onde a Igreja Católica exercia grande influência política desde a colonização, o progressismo social fomentado pelo Concílio Vaticano II e pela Teologia da Libertação representava para os EUA a ameaça de perda de influência na região, dando lugar a possíveis investidas comunistas da URSS.

Sobre isso, Osnar Gomes dos Santos (2021, p. 401), recorda que na década de 1980 o governo Reagan contou com a assessoria do Comitê de Santa Fé, um grupo de influência que publicou quatro documentos entre os anos de 1980 e 2000, nos quais manifestavam preocupação com o "giro à esquerda" da Igreja Católica. A primeira edição do relatório de Santa Fé, afirmava categoricamente:

> A política externa dos EUA deve começar a enfrentar (e não simplesmente reagir a ela posteriormente) a teologia da libertação tal como é utilizada na América Latina pelo clero da "Teologia da Libertação". O papel da Igreja na América Latina é vital para o conceito de liberdade política (PEIXOTO, 1981, p. 14 *apud* SANTOS, 2021, p. 412).

Ainda que não seja possível explicitar a contribuição direta do governo estadunidense no crescimento do evangelicalismo fundamentalista na América Latina, é evidente a influência da sua política para este resultado, conforme apontou a nota da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1983:

> Estes grupos [...] são violentamente anticatólicos, na medida em que a Igreja fez uma opção pelos pobres. Esta Igreja [Católica] é acusada de fazer o jogo do comunismo, assimilado ao anticristo. O Relatório Rockefeller de 1969 e a declaração de peritos americanos que publicaram em 1980 o Documento de Santa Fé [...] projetam luz sobre a utilização dessas seitas pelos serviços norte-americanos para a defesa dos interesses dos EUA nos países da América Latina (CNBB, 1983, p. 21 *apud* SANTOS, 2021, p. 415).

A partir deste contexto, as últimas quatro décadas foram marcadas pelo crescimento do evangelicalismo e pela consolidação de uma vertente democrática

de viés capitalista neoliberal nos países latino-americanos. Deste modo, o apoio religioso se tornou instrumental na ascensão de líderes de direita na América Latina. Nos últimos anos, quase todos os países com regimes híbridos ou democracias imperfeitas experienciaram algum tipo de radicalização religiosa em sua esfera pública. Em 2015, a Guatemala elegeu como presidente o comediante Jimmy Morales[5], de cunho conservador e religioso, cuja campanha foi pautada pelo discurso contra o aborto, contra o casamento homossexual e contra a legalização da maconha. Em 2016, o voto evangélico foi determinante para a rejeição do acordo de paz[6] com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), posto em plebiscito pelo governo colombiano e considerado contrário aos "valores da família tradicional" pelos líderes evangélicos daquele país. Em 2018, a aliança[7] do esquerdista Andrés Manuel López Obrador com o Partido do Encontro Social (PSE), de maioria evangélica, foi fundamental para a sua vitória nas eleições presidenciais mexicanas. Em 2019, o discurso cristão e o uso da Bíblia permearam toda a crise política boliviana[8] que resultou na renúncia do indígena Evo Morales e a ascensão da direitista Jeanine Áñez.

No Brasil, a votação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrida em 2016 na Câmara dos Deputados, transmitida ao vivo pela TV aberta, explicitou a corrosão da laicidade do Estado brasileiro. Centenas de deputados usaram o nome de Deus e os valores da família tradicional para justificar o voto pelo sim. Esta realidade se sacramentou na campanha eleitoral de 2018 na candidatura e posterior vitória de Jair Messias Bolsonaro, que adotou como lema político e nome de sua coligação "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos".

---

[5] "Comediante Jimmy Morales é eleito presidente da Guatemala", Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/26/internacional/1445824124_082191.html. Acesso em 10 out. 2019.

[6] "Voto evangélico é chave na vitória do 'não' no plebiscito da Colômbia". Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/12/internacional/1476237985_601462.html. Acesso em: 10 out. 2019.

[7] "3 questões-chave que explicam a vitória de López Obrador na eleição presidencial do México". Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44680265. Acesso em 10 out. 2019.

[8] "'A Bíblia volta ao palácio', diz recém-empossada presidente da Bolívia". Disponível em: https://veja.abril.com.br/mundo/a-biblia-volta-ao-palacio-diz-recem-empossada-presidente-da-bolivia/. Acesso em 30 nov. 2019.

> Evangélicos (pastores e políticos) foram centrais no núcleo de campanha de Bolsonaro em 2018. Citações bíblicas povoaram seus discursos durante o pleito. Narrou a facada que sofreu sob a forma de um testemunho evangélico. Seu primeiro pronunciamento como presidente eleito foi precedido por uma típica oração evangélica (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Apesar da força que os evangélicos vêm apresentando nas últimas eleições brasileiras, Magali do Nascimento Cunha (2018, p. 39) afirma que até meados de 1980 vigorava entre os pentecostais a máxima de que "crente não é deste mundo, por isso não se envolve em política". Todavia, com o advento da Assembleia Constituinte, surge a primeira bancada evangélica, marcando uma nova postura cristã na esfera pública. Em 2003, a bancada dá origem à Frente Parlamentar Evangélica, apoiada fortemente pela Assembleia de Deus e pela Igreja Universal do Reino de Deus, que começavam a tornar visíveis seus projetos políticos por meio da ocupação de cargos públicos e da atuação partidária, principalmente no Partido Social Cristão (PSC) e no Partido Republicano Brasileiro (PRB), respectivamente. Apesar do seu ativismo contra projetos considerados ofensivo à moralidade religiosa, esta nova frente não representava um levante conservador naquele período.

De acordo com Cunha (2018, p. 40), é no ano de 2010 que se inicia a potencialização da força fundamentalista cristã no Brasil. Dentre os fatores que influenciaram esta situação, destaca-se o processo de construção do Plano Nacional de Direitos Humanos-3, que ampliava os direitos da população LGBTQIA+ e pautava a legalização do aborto, o que provocou a ira de alguns grupos cristãos historicamente contrários a estas pautas. Emerge deste contexto uma forte coalizão em "Defesa da Família Tradicional", liderada por pentecostais e neopentecostais e apoiada por muitos católicos tradicionalistas e carismáticos, que levaria o pastor Marco Feliciano (PSC-SP) à presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados em 2013, o pastor Everaldo Dias Pereira (PSC-RJ) à candidatura para a presidência da república nas eleições de 2014 e o evangélico Eduardo Cunha (PMDB-RJ) à presidência da Câmara Federal em 2015. Com isso, "uma série de pautas garantidoras da moralidade religiosa puritana, sob o

rótulo de 'defesa da família', ganhou espaço [...] e mais espaço foi dado para pautas relativas a privilégios à atuação pública das igrejas" (CUNHA, 2018, p. 42).

A oficialização da Frente Parlamentar Evangélica junto a Câmara dos Deputados, em 2015, acompanhou o crescimento demográfico de evangélicos no país e fez emergir dentre a opinião pública o discurso reacionário até então tímido ou acuado. Segundo Cunha (2018, p. 43), as mídias religiosas alimentaram o imaginário de perseguição contra os valores cristãos e incitaram o combate contra militantes LGBTQIA+, feministas e partidos de esquerda, cujo projeto estaria supostamente voltado a implantação do comunismo e supressão da religião. Esse discurso fundamentalista e belicoso promoveu a aproximação e confluência de interesses entre grupos conservadores e corporativistas, o que resultou, por exemplo, na constituição da chamada bancada BBB (Boi, Bala e Bíblia) no Congresso Nacional, que reúne representantes do agronegócio, do movimento armamentista e de grupos cristãos fundamentalistas.

Neste interim, a ofensiva política do reacionarismo religioso foi também fortalecida pela Operação Lava Jato, cuja equipe do Ministério Público Federal designada para atuar no caso era liderada pelo então procurador Deltan Dallagnol, membro efetivo da Igreja Batista. Entre 2014 e 2020, "toda a atuação de Dallagnol passou a ser divulgada em eventos de igrejas e pelas mídias como uma vocação cristã. Essa repercussão estabeleceu um caráter messiânico à atuação do procurador e da operação" (CUNHA, 2019), corroborando a influência do discurso religioso fundamentalista na arena política.

Esta ofensiva religiosa reacionária ocorrida na década de 2010 no Brasil, fez com que o requerimento de registro da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, realizado em cada início de legislatura, saltasse de 203 signatários em 2015 para 246 em 2023. Embora haja diversidade de ideologias entre os subscritores, o crescimento do número de assinaturas para referendar a Frente reflete um maior apoio a esse agrupamento majoritariamente formado por parlamentares conservadores e capaz de exercer grande influência no processo legislativo brasileiro.

O atual cenário político brasileiro reflete aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2014) em sua tipologia de teologias políticas chama de teologias

fundamentalistas e conservadoras que tendem à manutenção do poder hegemônico. Parece haver uma aliança nefasta entre ideologias políticas elitistas e correntes teológicas fundamentalistas. O discurso que reivindica uma pretensa defesa dos valores democráticos e cristãos une católicos e evangélicos, que deixam de lado suas divergências doutrinais em prol da pauta neoliberal na economia e ultraconservadora nos costumes. Trata-se de uma espécie de ecumenismo pragmático que adapta para o século XXI a união entre Igreja e Estado, numa espécie de neocristandade restauracionista, à serviço do recolonialismo ideológico aos moldes do que se convencionou chamar de democracia.

O recolonialismo restauracionista

O regime elitista, representativo e liberal que se estabeleceu ocidentalmente como hegemônico, em consonância com o modelo ético-religioso estadunidense, sempre se mostrou intrinsecamente colonizador, tal qual a própria modernidade. Bauman (2000, p. 108) nos lembra que antes da idade moderna as elites das mais diversas ordens não se viam responsáveis pela conversão cultural da plebe. "A elite culta não tinha responsabilidade pelo que lia ou deixava de ler a 'gente humilde', assim como não se sentia responsável pelo que o povo plantava ou a maneira como ordenhava as vacas" (*ibid*., p. 108). Somente com o advento da modernidade é que as elites passaram a atuar como missionárias da cultura e das ambições ordenadoras do Estado moderno, assumindo o papel de protetoras e instrutoras dos "ignorantes", a fim de libertar as massas da vulgaridade e padronizá-las de acordo com valores supostamente universais.

> Tudo começou com a expansão colonial do século XV e XVI pela mão dos portugueses e dos espanhóis sob a tutela do Vaticano. Missionários, descobridores, conquistadores anunciavam a "boa nova" de uma religião tida por única e a única verdadeira, cujos princípios garantiam a igual dignidade de todo o ser humano perante a criação divina e o direito de todos a libertarem-se da superstição e a abraçarem a nova civilização, e a aceitar todos os benefícios que dela decorriam. A suposta qualidade universal dos valores de que eram portadores era tão saliente quanto evidente era o contraste entre eles e as práticas das populações nativas, práticas consideradas selvagens, bárbaras,

> primitivas, canibais, pecadoras, cuja erradicação justificava a "missão civilizadora" (SOUSA SANTOS, 2022).

Nesta lógica proselitista da modernidade, desde o século XIX a democracia elitista representativa atuou em favor da consolidação de alguns valores ditos universais capazes de uniformizar comportamentos e conformar as sociedades ocidentais ao modelo capitalista vigente. Contudo, este sistema nunca se eximiu de violar estes mesmos valores em nome de supostamente os defender. Em nome da democracia e dos direitos humanos é que países soberanos têm sido invadidos, líderes democraticamente eleitos têm sido depostos, princípios constitucionais têm sido relativizados e até torturas têm sido praticadas, como comprovam as incursões da chamada guerra ao terror encampada há mais de 20 anos pelos EUA e Europa.

Ademais de parecer que a democracia tenha desenvolvido síndrome de Estocolmo[9], acobertando e sendo cúmplice de seus próprios detratores, alia-se o fato de no século XXI estar ocorrendo uma reconfiguração de poderes no cenário geopolítico, ameaçando as hegemonias vigentes; vide a expansão da influência econômica chinesa, as novas demonstrações de poderio militar da Rússia, a constituição e fortalecimento do BRICS... "E agora, que países não ocidentais adotaram a globalização e a promoveram segundo os seus próprios interesses, o Ocidente recua no seu impulso globalizante e entrincheira-se na defesa de uma especificidade ético-religiosa" (SOUSA SANTOS, 2021), visando uma espécie de recolonialismo.

Neste contexto, os regimes híbridos despontam como instrumentos de domínio presentes entre aliados tanto dos poderes emergentes quanto das forças hegemônicas atuais. Em grande parte dos países historicamente subordinados às potências ocidentais, os regimes híbridos emergem como expressão desambiguizada de um sistema democrático tradicionalmente dissimulado. Diante de cidadãos frustrados em suas expectativas democráticas e de justificativas cada vez mais frequentes para medidas de exceção, esses regimes híbridos se veem desobrigados de garantir aparências democráticas, permitindo que seus líderes

---

[9] Síndrome de Estocolmo é um estado psicológico no qual a vítima, submetida a longos períodos de intimidação, passa a ter simpatia e até mesmo amor ou amizade pelo seu agressor.

cerceiem direitos, violem acordos e descumpram protocolos em nome do restauracionismo civilizacional.

É justamente nesta perspectiva que os intentos teocráticos cristãos despontam como aliados de primeira hora daqueles grupos políticos que buscam perpetuar a hegemonia capitalista neoliberal edificada sob pretextos democráticos. Ora, o conceito de restauracionismo é característico do meio cristão-protestante desde o século XVI, tendo por princípio a ideia de retorno ao estado de perfeição, ou seja, o cristianismo primitivo. Apesar desta concepção original, o termo gerou diferentes interpretações para cada segmento cristão, tendo encontrado no neocalvinismo um significado universalista, cujo "princípio dominante não era, soteriologicamente, a justificação pela fé, mas, no sentido cosmologicamente mais amplo, a Soberania do Deus Trino sobre todo o Cosmos, em todas as suas esferas e reinos, visíveis e invisíveis" (KUYPER, 2003, p. 86).

> É, portanto, uma fé política que pode ser expressa resumidamente nestas três teses: 1. Somente Deus – e nunca qualquer criatura – possui direitos soberanos sobre o destino das nações, porque somente Deus as criou, as sustenta por seu grande poder, e as governa por suas ordenanças. 2. O pecado tem, no campo da política, demolido o governo direto de Deus, e por isso o exercício da autoridade com o propósito de governo tem sido subsequentemente conferido aos homens como um remédio mecânico. 3. E, em qualquer forma que esta autoridade possa revelar-se, o homem nunca possui poder sobre seu semelhante em qualquer outro modo senão por uma autoridade que desce sobre ele da majestade de Deus (*ibid.*, p. 92).

Esta cosmovisão orientou a independência dos EUA e chegou aos nossos dias sob a alcunha de "cosmovisão cristã", disseminada largamente entre pentecostais, neopentecostais e carismáticos, servindo de orientação a padrões de ativismo político em diversos países.

O jesuíta Antonio Spadaro e o pastor presbiteriano Marcelo Figueroa (2017) destacam três características do atual fenômeno teopolítico orientado pela cosmovisão cristã: o maniqueísmo político, a teologia da prosperidade e a defesa da liberdade religiosa. Segundo os autores, o maniqueísmo político subdivide a realidade entre o Bem absoluto e o Mal absoluto. Nesse sentido, a comunidade dos

fiéis torna-se a comunidade dos combatentes em uma Guerra Cultural, atualizando as clássicas teologias de guerra espiritual.

> São identificados como inimigos a serem combatidos em "defesa" da fé ou do status quo, movimentos sociais, ativistas de direitos humanos, cientistas, intelectuais, educadores, sindicatos, partidos políticos, lideranças sociais que atuam na direção oposta. As ações públicas de permanente embate contra estes "inimigos da verdade" são ancoradas no pânico moral (frequentemente com o uso de desinformação e fake news), como alimento do reacionarismo (CUNHA, 2022).

Para sustentar o conflito, são utilizadas leituras descontextualizadas dos textos vetero-testamentários sobre a conquista do "Deus dos exércitos" e sobre a defesa da terra prometida. Essa visão "defende a necessidade teocrática de submeter o Estado à Bíblia, com uma lógica nada diferente daquela que inspira o fundamentalismo islâmico" (SPADARO; FIGUEROA, 2017). Esta é a doutrina sustentada por organizações e redes políticas como o *Council for National Policy*, que dentre seus expoentes tem o ex-assessor de Donald Trump e consultor eleitoral de Jair Bolsonaro, Steve Bannon.

A teologia da prosperidade, outra característica fundamental do movimento teocrático cristão, se traduz no anúncio e assimilação de um suposto "evangelho da prosperidade", propugnado principalmente por pastores milionários e midiáticos e por organizações missionárias com uma forte influência religiosa, social e política. De acordo com Magali Cunha (2022), esta concepção religiosa fundamentalista sustenta uma ideia de manifestação materialista da graça, segundo a qual o enriquecimento, a realização profissional, a saúde, a felicidade conjugal, dentre outros, seriam recompensas divinas pela fé professada.

O terceiro elemento característico do fenômeno teocrático, ao lado do maniqueísmo e da teologia da prosperidade, diz respeito a uma forma peculiar de defesa da liberdade religiosa, percebida como um desafio frontal e direto à laicidade do Estado. Cunha (2022) descreve este comportamento como oriundo da Teologia do Domínio, segundo a qual o Deus cristão deve governar as nações e para isso se faz necessário que os cristãos ocupem postos de comando nas mais diversas instâncias de poder para incidirem na vida pública. "O esquema teopolítico

fundamentalista quer instaurar o reino de uma divindade aqui e agora. E a divindade, obviamente, é a projeção ideal do poder constituído. Essa visão gera a ideologia de conquista" (SPADARO; FIGUEROA, 2017). O que está em jogo é um verdadeiro projeto de poder, cuja "estratégia política para o sucesso torna-se a de elevar os tons da conflitualidade, exagerar a desordem, agitar os ânimos do povo com a projeção de cenários inquietantes para além de todo realismo" (SPADARO; FIGUEROA, 2017).

Embora frequentemente apresente uma identidade de viés pentecostal e neopentecostal, as atuais tendências teocráticas guardam estreitas semelhanças com a neocristandade católica do século XIX que

> assume a defesa da instituição católica diante de uma sociedade anticlerical e a guarda das verdades da fé em face de uma razão secularizante, que não reconhece senão o que pode ser comprovado pelas ciências. Ao desconstrucionismo dos metarrelatos e do relativismo reinante que geram vazio, incertezas e medo, contrapõe-se o "porto de certezas" da tradição religiosa e um elenco de verdades apoiadas numa racionalidade metafísica (BRIGHENTI, 2015).

Este regime, que adotou uma postura apologista diante das mudanças da modernidade, também tem voltado com força no catolicismo, acompanhado de muito dinheiro, poder, triunfalismo e visibilidade, reivindicando a guarda da ortodoxia, da moral católica e da tradição (BRIGHENTI, 2015). É justamente esta corrente integralista que tem se unido ao fundamentalismo evangélico formando uma espécie de "ecumenismo do conflito que os une no sonho nostálgico de um Estado de traços teocráticos" (SPADARO; FIGUEROA, 2017).

Tal qual o movimento fundamentalista estadunidense do início do século XX, a atual ofensiva teocrática rechaça o diálogo ecumênico tradicional, visto como relativização da fé (CUNHA, 2022). Contudo,

> aproveitando-se dos valores do fundamentalismo, está se desenvolvendo uma estranha forma de surpreendente ecumenismo entre fundamentalistas evangélicos e católicos integralistas, unidos pela mesma vontade de uma influência religiosa direta sobre a dimensão política (SPADARO; FIGUEROA, 2017).

Para esse ecumenismo pragmático, a intolerância é marca celestial de purismo, o reducionismo é metodologia exegética, e o ultraliteralismo é a chave hermenêutica (SPADARO; FIGUEROA, 2017). Juntos, católicos integralistas e evangélicos fundamentalistas, revivem uma espécie de neocristandade pós-moderna que, paradoxalmente, condena a secularização e o liberalismo cultural enquanto defende princípios econômicos capitalistas neoliberais.

Assim, o recolonialismo neoliberal reproduz fielmente o arquétipo colonialista de outrora, tendo a religião como mecanismo de manipulação das subjetividades em favor de interesses político-econômicos ocultos sob o véu de um suposto restauracionismo civilizacional da democracia, segundo sua origem cultural judaico-cristã.

Algumas considerações

A *krísis* democrática não significa a falência da democracia em si, mas um cenário de instabilidade diante da inequívoca contradição de um sistema político de cunho elitista, representativo e neoliberal, há tempos tido como único e verdadeiro modelo democrático, que agora perdeu sua capacidade de dissimulação. Neste contexto, os regimes híbridos emergem não só como a verdadeira face deste paradigma de governo, mas como estratégia de recolonialismo neoliberal, corroborado por uma ética teopolítica restauracionista.

Ainda que o cenário atual seja de assédio teocrático, numa sociedade verdadeiramente democrática a presença religiosa no espaço público não só é permitida como é necessária. Conforme apontado por Bencke (2016, p. 58), as religiões apresentam potencialidades capazes de contribuir significativamente nos processos de desenvolvimento humano e social. A primeira delas é a sua capilaridade, que designa sua capacidade de alcançar lugares que os governos e outras instituições sociopolíticas não chegam. A segunda diz respeito ao seu alto grau de confiabilidade, em especial em lugares pobres. A terceira está vinculada à dimensão cultural das religiões, por meio das quais é possível compreender as visões de mundo das pessoas.

Uma vez que o caminho para a superação, ou ao menos o atenuante, para as situações de tensionamento entre religião e democracia não passa pela exclusão dos atores religiosos da arena pública, desponta a urgente necessidade de uma repactuação democrática concomitante com a decolonização da teologia cristã.

A Associação Ecumênica de Teólogos e Teólogas do Terceiro Mundo (EATWOT) (2013, p. 66-67) afirma que as religiões têm muita responsabilidade pela formação de uma nova cosmovisão, visto que há milênios foram elas as responsáveis pela educação das pessoas de inúmeras sociedades, inculcando nelas as imagens e ensinamentos mais elementares. Neste sentido, pensar "uma missão universal implica romper com o eurocentrismo, os etnocentrismos e os regionalismos, para poder testemunhar um Evangelho Boa-Nova de salvação para todos" (BRIGHENTI, 2006, p. 34). Urge constituir uma nova imagem de mundo, uma nova imagem de nós mesmos e, principalmente, uma nova imagem de divindade, pois, como afirmou Tomás de Aquino, um erro sobre o cosmo redunda num erro sobre Deus (EATWOT, 2013, p. 66-67). Para isso será necessário renunciar o teísmo sobre o qual se fundamenta a imagem de um deus patriarcal, masculino, dominador, imaterial, acósmico e todo-poderoso, pois segundo John Shelby Spong (2011, p. 216-217), bispo emérito da Igreja Episcopal de Newark (EUA), foi justamente esta concepção que levou todas as religiões teístas a sentirem a tentação da superioridade e do poder, uma vez que elas teriam a verdade completa e seria da vontade de Deus a imposição desta mensagem a todas as pessoas.

Por certo, esta tarefa se apresenta como complexa e difícil, mas demasiado necessária, visto as influências que exerce sobre as cosmovisões, justificando determinados projetos socioculturais, políticos e econômicos, conforme ocorreu na projeção da tradição cristã providencialista sobre os valores político-econômicos que legitimam o sistema capitalista neoliberal hegemônico.

Em consonância com a constituição deste novo horizonte teológico, a repactuação democrática também é premente. Adela Cortina (2013, p. 44) registra que

> a democracia é a melhor forma de governo que já descobrimos. Segundo a caracterização mais conhecida, é o governo do povo, pelo povo e para o povo. Isto exige

> pelo menos três coisas: 1) que esteja a serviço de todos os que compõem o povo, sem exclusões. 2) Todos os que fazem parte da comunidade política têm que ser reconhecidos como cidadãos. 3) Os cidadãos, que são os destinatários das leis, têm que ser também, de algum modo, seus autores.

Frente ao atual cenário sociopolítico, no qual a democracia tem sido evocada como justificativa para intenções imperialistas e colonialismos econômicos, se faz necessário readjetivar a democracia, suplantando seus atributos elitistas e lhe conferindo um novo caráter direto, participativo e deliberativo.

Tal qual o decolonialismo teológico supracitado, a repactuação democrática que se aventa emerge de inúmeras experiências espalhadas por todos os cantos do mundo nas quais a democracia é exercida em favor do bem comum, da equidade, da dignidade, do bem viver. Diversas são as redes, fóruns, comitês, conferências, conselhos, bem como formas inovadoras de organização social ou de governo aberto que atestam a viabilidade da democracia em termos participativos. Trata-se, portanto, de visibilizar, aperfeiçoar e multiplicar tais iniciativas, abarcando não só a esfera política, mas também a econômica, tornando acessíveis seus métodos e conceitos.

Por fim, é mister afirmar que repactuação democrática e decolonialismo teológico são movimentos de "minorias abraâmicas". Esta expressão cunhada por Dom Hélder Câmara (1977), designa aquelas pessoas e grupos sem poder, sem prestígio, sem triunfo, que não almejam ser maioria, mas que como Abraão são capazes de esperar contra toda esperança, animando muitos outros na direção de um mundo mais justo e mais humano. Portanto, apesar das transformações não renunciarem à participação de intelectuais e lideranças políticas, não haverá superação dos elitismos e fundamentalismos sem o protagonismo dos marginalizados, sem uma renovação desde às periferias geográficas e existenciais, sem considerar que entre o povo há formas criativas de organização política e econômica. É a partir de baixo, numa dinâmica crítica e autocrítica, que deverão ser questionadas as bases epistemológicas democráticas e teológicas, incluindo aquelas que se alegam humanistas e inclusivas, mas perpetuam posturas colonialistas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ronaldo de. Deus acima de todos. In.: VVAA. *Democracia em risco?*: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 35-51.

AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática e deliberação pública. *Lua Nova*, São Paulo, n. 50, p. 25-46, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452000000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 jan. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BEÇAK, Rubens. Democracia moderna: sua evolução e o papel da deliberação. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 50, n. 199, jul./set. 2013.

BENCKE, Romi Márcia. As organizações de base ecumênica e o fortalecimento das redes de parceria e de cooperação para o desenvolvimento transformador. In: BOCK, Carlos G.; GARCIA, Dezir; MENEZES, Marilu N. (Org.) *Fé e transformação*: papel e relevância das organizações de base ecumênica. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2016. p. 54-62.

BRIGHENTI, Agenor. A ação pastoral em tempos de mudança: Modelos obsoletos e balizas de um novo paradigma. *Vida Pastoral*, São Paulo, v. 56, n. 302, mar./abr. 2015. Disponível em: https://www.vidapastoral.com.br/artigos/temas-pastorais/a-acao-pastoral-em-tempos-de-mudanca-modelos-obsoletos-e-balizas-de-um-novo-paradigma/. Acesso em: 26 out. 2019.

BRIGHENTI, Agenor. *A Igreja perplexa*: a novas perguntas, novas respostas. São Paulo: Paulinas, 2004.

BRIGHENTI, Agenor. *A missão evangelizadora no contexto atual*: realidade e desafios a partir da América Latina. São Paulo: Paulinas, 2006.

CÂMARA, Hélder. *O deserto fértil*: roteiro para minorias abraâmicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CORTINA. Adela. Democracia autêntica: economia ética. In: VIGIL, José Maria; CASALDÁLIGA, Pedro (Orgs.). *Latino-americana 2013*: a outra economia. Goiânia: Comissão Dominicana de Justiça e Paz do Brasil, 2013. p. 44-45.

CUNHA, Magali. Religião e política: fundamentalismos evangélicos no Brasil contemporâneo e suas expressões pelas mídias. In.: KUZMA, César, CAPPELLI, Márcio. (Org.). *Religião, ética e política*. São Paulo: Paulinas, 2018.

CUNHA, Magali. O messianismo perverso da Lava-Jato. *Carta Capital*, 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/o-messianismo-perverso-da-lava-jato/. Acesso em: 01 out. 2022.

CUNHA, Magali. Fundamentalismos. *Religião e Poder*, 9 mar. 2022. Disponível em: https://religiaoepoder.org.br/artigo/fundamentalismos/. Acesso em: 01 out. 2022.

DIAMOND, Larry; PLATTNER, Marc F.; WALKER, Christopher. (eds.). *Authoritarianism Goes Global*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2016.

DIAMOND, Larry. *O espírito da democracia*. Curitiba: Instituto Atuação, 2015.

EATWOT (Associação Ecumênica de Teológos/as do Terceiro Mundo). A outra economia só pode ser ecocêntrica – continuaremos a destruir o planeta até nos conscientizarmos que somos natureza. In: VIGIL, José Maria; CASALDÁLIGA, Pedro. *Latino-Americana mundial*: a outra economia. Goiânia: Comissão Dominicana de Justiça e Paz do Brasil, 2013. p. 66-67.

EIU. *Democracy index 2022*: Frontline democracy and the battle for Ukraine. Londres: The Economist Intelligence Unit Limited, 2023. Disponível em: https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2022/?utm_source=economist&utm_medium=daily_chart&utm_campaign=democracy-index-2022. Acesso em: 27 set. 2023.

FGV Social. *A escalada da desigualdade*: qual o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza. Rio de Janeiro: FGV Social, 2019. Disponível em: https://cps.fgv.br/desigualdade. Acesso em: 27 set. 2023.

KUYPER, Abraham. *Calvinismo*. São Paulo: Cultura Cristã, 2003.

LATINOBAROMETRO. *Informe 2023*. Santiago, 2023. Disponível em: https://www.latinobarometro.org/lat.jsp. Acesso em 27 set. 2023.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MIGUEL, Luis Felipe. *Democracia e representação*: territórios em disputa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

OXFAM BRASIL. *A distância que nos une*: um retrato das desigualdades brasileiras. 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/?_ga=2.74320913.2044506857.1695822314-1336209939.1695822314. Acesso em 27 set. 2023.

OXFAM BRASIL. *Nós e as desigualdades*. 2019. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-

2019/?_ga=2.16042933.2044506857.1695822314-1336209939.1695822314. Acesso em 27 set. 2023.

SACHS, Jeffrey D. A cruzada cega de Trump contra a China. *Outras mídias*, 13 ago. 2020. Disponível em: https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-cruzada-cega-e-perigosissima-de-trump-contra-a-china/. Acesso em: 01 out. 2022.

SANTOS, Osnar Gomes dos. Do Relatório Rockefeller ao Comitê de Santa Fé: a Igreja Católica da América Latina ante a desconfiança do tio Sam (1969-2000). *Revista Crítica Histórica*, v. 12, p. 399-418, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/11216. Acesso em: 01 out. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A perigosa emergência dos "regimes híbridos". *Outras Palavras*, 17 nov. 2021. Disponível em: https://outraspalavras.net/direita-assanhada/a-perigosa-emergencia-dosregimes-hibridos/. Acesso em: 01 out. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SPADARO, Antonio; FIGUEROA Marcelo. Fundamentalismo evangélico e integralismo católico: um "ecumenismo do ódio". *IHU*, jul. 2017. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/569668-fundamentalismo-evangelico-e-integralismo-catolico-um-ecumenismo-surpreendente. Acesso em 20 out. 2019.

SPONG, John Shelby. Um cristianismo novo para um mundo novo. In: VIGIL, José Maria; CASALDÁLIGA, Pedro. *Latino-Americana mundial*: Que Deus? Que religião? República de Panamá: Servicios Koinonia, 2011. p. 216-217.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na américa: leis e costumes*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *Os inimigos íntimos da democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

28. Educação e Democracia: o pensar e o agir ético diante da religião

https://doi.org/10.36592/9786554601511-28

Francisco Evangelista[1]

Silvio César Moral Marques[2]

> *"a religião é o solene desvelar dos tesouros ocultos do homem, a revelação dos seus pensamentos mais íntimos, a confissão pública dos seus segredos de amor"*
>
> *Feuerbach*

Embora a assertiva proferida pelo filósofo Ludwig Feuerbach, as manifestações religiosas têm demonstrado ser um ponto focal de conflito, no qual os recônditos tesouros da psique humana e os sentimentos mais profundos de amor, enraizados em distintos contextos culturais, têm sido responsáveis pela perpetuação de estados de estranheza, apreensão, hostilidade e, por vezes, conflito letal. A tão ansiada (re)ligação entre o ser humano e o transcendental, bem como entre o ser humano e seu semelhante, tem, ao longo da tradição histórica, frequentemente se transformado em um pesadelo permeado por contradições.

Ao longo da extensa narrativa da história da civilização humana, é possível constatar uma persistente presença do conceito do sagrado no pensamento e nas ações humanas. Independentemente da diversidade cultural, do espaço geográfico ou do período histórico considerado, o domínio do sagrado, ou, como comumente se denomina na contemporaneidade, o transcendente, mantém-se como uma invariável preocupação subjacente ao âmago da experiência humana.

É notável observar que, não obstante o avanço notório do conhecimento humano e nossa contemporaneidade em uma sociedade impulsionada pela tecnologia, na qual a informática acelera de modo proeminente o processo de socialização da informação e do conhecimento, a influência do sagrado na vida das pessoas continua a ser uma força significativa. Este fenômeno, em muitas ocasiões,

[1] Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. https://orcid.org/0000-0002-6538-3220
[2] Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. https://orcid.org/0000-0002-9424-9442

não apenas persiste, mas também desempenha um papel central, a ponto de gerar conflitos interculturais.

Pode-se indagar: qual é a motivação subjacente que impulsiona um ser humano a perpetrar o homicídio de outrem em nome de suas convicções religiosas? Que poder é esse que, com frequência, leva indivíduos a agirem de maneira que transcende os limites da racionalidade e da sensatez? Por que, paradoxalmente, em nome de Deus ou de uma determinada divindade, as comunidades tendem a se afastar em lugar de se unirem, especialmente considerando que a maior parte das tradições religiosas prega a compaixão para com o próximo e reverência ao criador do Universo?

Na história contemporânea, partindo dos ideais iluministas que caracterizaram a era da modernidade, houve uma busca incessante para elucidar as complexas interações entre democracia, política e religiões, com o propósito de aprimorar a organização social, política e econômica entre nações marcadas por suas notáveis diferenças culturais. A análise dessas relações revela vários aspectos fundamentais:

a) Liberdade Religiosa: A democracia, enquanto forma de governo, invariavelmente enfatiza a prerrogativa da liberdade de religião como um direito humano fundamental. Este princípio implica que os cidadãos desfrutam do direito de praticar a religião de sua escolha, ou mesmo optar por não professar qualquer fé, sem sofrer discriminação ou coerção, seja por parte do Estado ou de seus concidadãos. A salvaguarda da liberdade religiosa se erige como elemento crucial dentro de uma sociedade democrática, garantindo a diversidade de crenças e fomentando a tolerância religiosa.

b) Separação entre Igreja e Estado: Muitas democracias adotam o princípio da separação nítida entre as instituições religiosas e o aparelho estatal. Este princípio implica que ambas as entidades operem de maneira independente, evitando qualquer interferência mútua. O objetivo subjacente a esta separação reside na garantia de que as decisões políticas sejam tomadas com base em critérios seculares, sem que o Estado favoreça ou apoie alguma religião em particular.

c) Participação Política: Em uma democracia, os cidadãos gozam do direito de participar plenamente na arena política, independentemente de suas crenças religiosas. Tal participação abarca o direito de voto, a possibilidade de concorrer a cargos públicos e a livre expressão de opiniões políticas. Embora essas opiniões possam ser influenciadas por valores religiosos, é imperativo que elas sejam comunicadas e justificadas em termos acessíveis a todos os cidadãos, independentemente de suas convicções religiosas.

d) Ética e Valores Religiosos na Política: Muitos políticos e legisladores fundamentam suas decisões éticas em suas convicções religiosas. Todavia, em uma democracia pluralista, é essencial que essas decisões sejam articuladas e defendidas de forma compreensível a todos os cidadãos, independentemente de sua filiação religiosa. A política deve ser alicerçada em princípios que possam ser aplicados universalmente a toda a sociedade.

e) Desafios de Conflito Religioso: Em sociedades caracterizadas pela diversidade de crenças religiosas, frequentemente se observam conflitos e tensões entre diferentes grupos religiosos. A política democrática deve abordar esses desafios com equidade e justiça, assegurando que todas as vozes sejam ouvidas e que os direitos das minorias religiosas sejam protegidos de maneira integral.

f) Diálogo Inter-Religioso: A promoção do diálogo e da cooperação entre distintas religiões e grupos religiosos pode ser um elemento crucial na construção da coesão social e na resolução de conflitos. O envolvimento ativo na promoção da compreensão mútua e do respeito entre as religiões pode ser uma faceta relevante da política democrática.

g) Ética e Moral na Legislação: A política democrática comumente envolve decisões que repercutem em questões éticas, tais como aborto, casamento entre pessoas do mesmo sexo, eutanásia, entre outras. Essas decisões podem ser influenciadas por convicções religiosas, contudo, devem igualmente incorporar os princípios de igualdade, liberdade e justiça, que constituem pilares fundamentais da democracia.

A interseção entre democracia, política e religiões representa uma área contínua de debate e desafio. Nas democracias, existe uma busca incessante pelo equilíbrio entre a salvaguarda da liberdade religiosa e a necessidade de governar de

maneira justa e inclusiva. Isso implica garantir que as crenças religiosas não sejam instrumentalizadas para prejudicar os direitos e as liberdades individuais e coletivas. Este é um desafio intrinsecamente complexo que assume nuances singulares de acordo com as características e valores específicos de cada sociedade democrática.

Portanto, a compreensão aprofundada do fenômeno religioso demanda a exploração de suas raízes, sua evolução histórica e sua manifestação contemporânea na vida cotidiana das pessoas. Essa análise é crucial para se contextualizar e avaliar a influência das religiões no cenário político, bem como para delinear políticas que assegurem uma convivência harmoniosa entre as convicções religiosas e os princípios democráticos.

No dicionário Aurélio, encontram-se várias definições de religião:

1. Crença na existência de uma força ou forças sobrenaturais, considerada(s) como criadora(s) do Universo, e que como tal deve(m) ser adotada(s) e obedecida(s).
2. A manifestação de tal crença por meio de doutrina e ritual próprios, que envolvem, em geral, preceitos éticos.
3. Virtude do ser humano que presta a Deus o culto que lhe é devido.
4. Reverência às coisas sagradas.
5. Crença fervorosa; devoção, piedade.
6. Crença numa religião determinada; fé, culto.
7. Vida religiosa: “abandonou o mundo e abraçou a religião”.
8. Qualquer filiação a um sistema específico de pensamento ou crença que envolve uma posição filosófica, ética, metafísica.
9. Modo de pensar ou de agir; princípios.

A definição amplamente difundida de religião, derivada da etimologia do termo latino "religio," que se relaciona com "religare," denota uma ligação ou conexão. Nesse contexto, a religião é compreendida como o sistema de crenças e práticas que estabelece uma ligação entre os seres humanos, entre si e com a divindade, através do sentimento religioso, unindo indivíduos sob uma mesma fé. Essa conexão espiritual e compartilhada é o que distingue a religião e a torna uma parte

fundamental da experiência humana, promovendo a coesão e a união em torno de valores espirituais e crenças compartilhadas.

De maneira geral, no contexto ocidental, as religiões são caracterizadas pela noção de revelação, na qual Deus se manifesta a um povo específico ou a um profeta cujo modo de pensamento e ação são considerados exemplos universais, independentemente do período histórico ou da cultura. Esse conceito de revelação implica que as verdades religiosas transcendem limitações temporais e culturais, conferindo-lhes um caráter universal e atemporal, que é central nas crenças religiosas ocidentais.

É crucial recordar que a religião constitui uma tentativa intrínseca da humanidade de oferecer respostas às suas indagações existenciais. A atitude religiosa emerge das experiências de seres humanos que encontraram soluções para as perguntas que permeiam a vida e a existência. Em sua essência, a religião representa a afirmativa de que a vida humana encontra sua origem em Deus, independentemente da concepção que se tenha desse ente divino. Ela postula que o propósito da existência humana está ligado à busca da comunhão com o sagrado e que, apesar de todos os desafios, sofrimentos e lutas que a vida apresenta, a própria existência neste mundo é significativa, conferindo-nos a esperança de um futuro transcendental, além da realidade material na qual vivemos no presente. Conforme destacou o pensador Rubem Alves:

> "e surgem então as perguntas sobre o sentido da vida e o sentido da morte, perguntas das horas de insônia e diante do espelho... o que ocorre com freqüência é que as mesmas perguntas religiosas do passado se articulam agora, travestidas, por meio de símbolos secularizados"(1981:11).

É inegável que a religião se dedica a abordar questões fundamentais que afligem todo ser humano: a origem, o propósito da existência e o destino final. A busca pelo significado da vida, afinal, é uma das indagações mais profundas que permeiam a condição humana. Afinal, para que tanta atividade frenética e esforço se, aparentemente, tudo culmina no fim com a morte? Será que a vida realmente merece ser vivida? Tais perguntas não se limitam à esfera religiosa; a filosofia e a ciência,

cada qual à sua maneira, também se empenham em fornecer respostas a essas indagações essenciais que permeiam a existência humana. Viktor Emil Frankl, psiquiatra e fundador da Logoterapia, em suas reflexões sobre a busca de sentido por parte do ser humano, traz à tona essas ponderações:

> "A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, e não uma "racionalidade secundária" de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará a sua própria vontade de sentido"(1991:92).

No início do século XXI, observa-se uma disseminação global de manifestações religiosas, contrariando as previsões formuladas no século XIX de que Deus estava morto, com a ciência e a tecnologia supostamente satisfazendo todas as necessidades humanas. Ao contrário, a religião não desapareceu; o sentimento religioso e a busca por uma conexão com o divino estão mais presentes do que nunca no ser humano contemporâneo. A ciência e a tecnologia, embora contribuam significativamente para a melhoria da qualidade de vida, não fornecem respostas quanto ao significado da vida. Este é um território que se explora por meio da literatura, das artes, da espiritualidade e da filosofia, demonstrando que a busca pelo significado transcende os avanços científicos e tecnológicos.

O conceito do sagrado pode ser definido como a tentativa intrínseca da humanidade de compreender, influenciar e encontrar favorabilidade em relação a tudo que transcende seu conhecimento e controle. Nessa perspectiva, o sagrado emerge como uma expressão da busca humana por atribuir significado ao universo e orientar as ações humanas. Ao buscar o sagrado, o ser humano procura impor ordem, adquirir compreensão e infundir significado em sua existência, refletindo, assim, o esforço contínuo para dar sentido à vida e à realidade que o cerca.

O fundamento antropológico da religião reside na capacidade humana de buscar algo para além da experiência objetiva e material. A religião é aquilo que transcende a realidade tangível, uma busca de sentido que vai além dos limites do empirismo. Em última análise, a religião representa uma resposta à percepção da

realidade, manifestando-se de maneiras variadas nas diversas tradições religiosas, todas elas em busca de compreender e dar sentido à complexidade da existência.

Quando abordamos o conceito do sagrado, frequentemente nos referimos ao fenômeno religioso que se manifesta nas práticas religiosas. Contudo, é crucial destacar que, mais relevante do que as instituições religiosas em si, está a experiência individual de comunhão com o sagrado. Nesse sentido, o fenômeno religioso é a expressão objetiva da religiosidade intrínseca a cada ser humano. Em outras palavras, o fenômeno religioso representa a exteriorização da religiosidade que se manifesta na esfera mais íntima daquele que a pratica, refletindo a dimensão pessoal e subjetiva da busca pelo sagrado.

A religião realmente alcança seu pleno significado quando se origina como uma expressão da subjetividade e liberdade humanas. Quando uma pessoa é coagida a praticar uma religião, o sentido da religiosidade é comprometido para quem a segue. A religiosidade não está em consonância com a doutrinação, mas com a adesão pessoal a uma crença específica. A religião é um produto do coração e da razão individuais, surgindo como resultado de uma profunda reflexão pessoal após ser submetida ao escrutínio da razão. Por essa razão, em situações em que a liberdade religiosa é negada, a religião perde sua essência, cedendo lugar à opressão e ao fanatismo. Conforme afirmado pelo filósofo e teólogo Leonardo Boff:

> "É grandioso quando a religião ou determinado caminho espiritual consegue de fato canalizar a experiência espiritual e nos levar continuamente a beber da fonte. Trata-se então de uma religião que guarda sua funcionalidade verdadeira, que se enche de reverência e, por isso, não manipula os sentimentos humanos, não aterroriza as consciências, nem prende os professos na trama de seus dogmas. Entende tudo como aceno para o mistério, como indicações sobre o inefável. Só se contenta quando leva o ser humano a mergulhar nessa suprema realidade, e não quando o transforma num devoto seguidor de doutrinas, ritos e preceitos morais"(2001:66).

O ser humano demonstra uma tendência inerente à religiosidade, historicamente inventando divindades e, muito provavelmente, enquanto a civilização existir, a presença do sagrado perdurará nas diversas culturas humanas. O sagrado é, essencialmente, uma construção humana, uma representação do

mundo em que o ser humano habita, uma interpretação de sua realidade e um meio de encontrar significado em sua existência. Consequentemente, é improvável que o ser humano possa prosperar em uma sociedade completamente secularizada, pois essa última não oferece respostas satisfatórias para as indagações fundamentais da existência humana. Tais respostas são frequentemente fornecidas pela religião, trazendo consolo e alívio para as tensões e conflitos da realidade vivida.

Uma das críticas mais frequentes à religião recai sobre o seu envolvimento em questões sociais. É inegável que o uso do sentimento religioso das pessoas em prol de interesses econômicos e políticos é condenável. Em sociedades marcadas pela pobreza e pela miséria, onde a vida das pessoas se torna extremamente difícil, a religião pode, de fato, ser empregada como um mecanismo de "fuga", um paliativo, ou como Karl Marx expressou, o "ópio do povo". A propensão humana para escapar das adversidades da vida abre espaço para o surgimento de movimentos religiosos e líderes espirituais que, explorando a vulnerabilidade humana, podem tirar proveito da situação de maneira econômica e política. É essencial reconhecer que, embora a religião possa desempenhar um papel positivo na vida das pessoas, sua instrumentalização para fins gananciosos e políticos é uma preocupação legítima.

É relevante mencionar as análises efetuadas pelos filósofos Feuerbach e Marx no século XIX. Para Feuerbach, a religião é interpretada como uma projeção daquilo que falta na realidade humana. Ele argumenta que a religião constitui um sonho da mente humana, e que o conhecimento que o homem possui de Deus é, na verdade, um autoconhecimento do ser humano. Feuerbach sustenta que, na essência, existem apenas a natureza e os seres humanos, enquanto os deuses criados pela humanidade são reflexos do mundo material. Um dos principais problemas atribuídos à religião, de acordo com Feuerbach, é sua tendência a externalizar o que é inerentemente humano, transferindo para algo externo a nós mesmos. Nesse sentido, o homem é o agente criador de todas as coisas, e a distinção entre Deus e o homem se torna tênue. O homem projeta em Deus os ideais que busca para si mesmo, de modo que, quando faz preces à divindade, está, na realidade, fazendo pedidos a si próprio, como se estivesse olhando para um espelho.

Essa análise de Feuerbach enfatiza a dimensão psicológica e projeção do divino na religião, questionando a existência de um Deus externo e realidade transcendental. É uma perspectiva que influenciou diversas discussões filosóficas e teológicas sobre a natureza da religião e sua relação com a experiência humana.

Uma dimensão crucial a ser destacada na análise de Feuerbach é a crítica que ele direciona à religião como um mecanismo de alienação dos problemas que concernem à vida presente. Para Feuerbach, a religião se configura como um discurso e uma prática que não se engaja na promoção de mudanças e na transformação das estruturas sociais injustas. Em vez disso, ele argumenta que a religião frequentemente aceita o sofrimento e a miséria como se fossem manifestações da vontade divina, projetando a felicidade de todos para um plano distante, em outro mundo.

Essa crítica denuncia a religião como um elemento que, em vez de incitar a ação e a transformação social, pode levar à resignação diante das injustiças presentes na vida terrena, direcionando as esperanças e aspirações para um reino divino inatingível. Nesse sentido, Feuerbach destaca a importância de abordar as questões sociais e a responsabilidade de criar uma sociedade mais justa, em contraposição à postura passiva que a religião poderia encorajar. Essa crítica à religião como um instrumento de alienação social teve um impacto significativo nas discussões sobre a relação entre religião e engajamento social.

Karl Marx retoma e aprofunda as críticas de Feuerbach à religião, demonstrando como a ideia de um paraíso ou de felicidade no além atua como um fator que desencoraja os oprimidos pelo sistema econômico a lutar contra as causas que levam à miséria em sua vida terrena. Marx expressou essa ideia célebre ao afirmar que "a religião é o ópio do povo," sugerindo que ela funciona como um sedativo que anestesia as massas, proporcionando-lhes uma esperança no mundo vindouro, a fim de desviá-las da busca por uma revolução social que alteraria as estruturas de poder e a desigualdade econômica no presente.

Essa crítica de Marx ressalta o papel da religião na perpetuação da ordem social existente, ao desviar as preocupações dos indivíduos para um plano transcendental, em vez de incentivá-los a desafiar as injustiças do mundo terreno. A análise de Marx é fundamental para entender a relação entre religião, ideologia e as

dinâmicas sociais e econômicas, e teve um impacto duradouro nas discussões sobre as funções sociais da religião. Segundo Urbano Zilles:

> "Para Marx, a religião é uma consciência errônea do mundo. Enquanto protesto contra as situações humanas é protesto ineficiente porque desvia a atenção deste mundo e de sua transformação para outro, para o além. Desta maneira a religião age como calmante: "é o ópio do povo". A religião hipnotiza os homens com falsa superação da miséria e assim destrói sua força de revolta. Atua como força conservadora no campo social e econômico"(1991:127).

De fato, segundo a perspectiva de Karl Marx, a religião é considerada um produto da alienação econômica, resultante das distorções presentes nas relações sociais e econômicas, particularmente no contexto do capitalismo. Marx argumenta que a religião surge a partir da exploração e das desigualdades inerentes às relações entre a classe dominante, detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora, que produz riqueza e lucro para os proprietários.

Essa consciência equivocada do mundo, de acordo com Marx, pode ser superada somente por meio da transformação das estruturas sociais e econômicas vigentes. Ele enfatiza que a mudança requer uma práxis revolucionária que altere as bases do sistema capitalista, onde os meios de produção são propriedade privada e a exploração econômica é predominante. Nesse contexto, Marx considera que a religião, ao desviar o foco das massas dos problemas sociais e econômicos imediatos, atua como um mecanismo de manutenção da ordem existente, e, portanto, sua superação está vinculada à transformação das relações de produção e à busca por justiça social. Essa interpretação do papel da religião na sociedade teve um impacto substancial nas análises sociopolíticas e econômicas, especialmente no campo da teoria crítica e da sociologia.

É importante reconhecer que a religião também pode servir como uma ferramenta nas mãos dos oprimidos para promover a transformação social. Com frequência, o discurso religioso inclui apelos à fraternidade e à solidariedade universal. Muitas tradições religiosas buscam articular a fé com a necessidade ética de uma reciprocidade entre as crenças individuais e as relações sociais entre as pessoas. De acordo com esse ponto de vista, há uma exigência de coerência entre a

fé professada e a vida cotidiana. Como observado por Leonardo Boff, um dos fundadores da Teologia da Libertação:

> "Uma das singularidades da Teologia da Libertação reside em seu método. Ela procura partir da realidade histórico-social, vista na ótica das vítimas e iluminada pela fé cristã, visando uma prática transformadora, no sentido de resgatar os pobres e oprimidos mediante uma sociedade construída politicamente mais participativa, economicamente mais inclusiva, culturalmente mais pluralista e religiosamente mais ecumênica"(2001:25).

A avaliação da conduta de líderes religiosos que, em seus discursos na igreja, buscam promover a comunhão espiritual com o Criador, ao mesmo tempo em que membros de sua comunidade enfrentam graves dificuldades econômicas e privações básicas, é uma questão complexa que envolve considerações éticas, religiosas e sociais. A análise dessa conduta exige uma abordagem sensível às crenças e valores religiosos, bem como às expectativas da comunidade e dos fiéis em relação ao papel dos líderes espirituais na promoção da justiça social e na assistência aos necessitados. No entanto, a avaliação também deve considerar os recursos e as capacidades disponíveis para os líderes religiosos, bem como as múltiplas formas de ajuda que podem ser prestadas, incluindo orientação espiritual, mobilização de recursos, defesa de causas sociais e atividades caritativas. A questão da conduta dos líderes religiosos em face das carências econômicas é complexa e multifacetada, sujeita a interpretações individuais e coletivas, e frequentemente é debatida em diferentes contextos religiosos e sociais.

Uma interrogação relevante envolve a análise da relação entre desigualdade social e o papel das religiões na preservação ou reforma de estruturas sociais injustas. Esta questão indaga se as religiões devem ser consideradas como agentes políticos de transformação social. Ela incita uma reflexão sobre o vínculo entre desigualdade social e as práticas religiosas, explorando a conexão entre a vida espiritual e comportamento ético. Além disso, suscita indagações sobre a existência de uma ética religiosa e as razões subjacentes à persistente miséria no mundo. Essa temática complexa requer uma abordagem interdisciplinar, envolvendo Filosofia, Ética, Sociologia e Estudos Religiosos, a fim de compreender as implicações e

potencialidades das religiões na promoção da justiça social e na mitigação da desigualdade.

Historicamente, a religião nem sempre esteve alinhada com princípios democráticos e não raro se associou a grupos que promoviam uma sociedade mais solidária. Portanto, existe a preocupação legítima de que a religião possa ser instrumentalizada em prol de projetos políticos autoritários, nos quais a doutrinação e o fanatismo podem causar divisões entre pessoas e povos, resultando em perda de vidas e conflitos. Essa complexa relação entre religião, política e autoritarismo tem sido objeto de estudo e análise em diversas disciplinas, incluindo a Filosofia, a Ciência Política e a Sociologia, com o intuito de compreender os desafios éticos e sociais que essa dinâmica pode apresentar.

Essas reflexões instigam uma análise sobre a compatibilidade entre a prática de uma fé religiosa e o exercício de um pensamento e comportamento éticos. Elas também suscitam indagações acerca do papel das religiões na promoção da ética e da cidadania. Questiona-se se o domínio religioso é separado do mundo das vivências cotidianas. Além disso, essa linha de questionamento examina se as religiões devem limitar-se às questões espirituais, enquanto a política se encarrega de atender às necessidades coletivas. Trata-se de uma discussão multifacetada, envolvendo Filosofia, Ética, Teologia e Política, a fim de compreender a interseção complexa entre fé religiosa, valores éticos e participação cívica na sociedade contemporânea.

De fato, ao longo da história, temos testemunhado conflitos recorrentes entre diferentes grupos e nações, frequentemente motivados por diferenças religiosas. Muitos desses conflitos foram justificados em nome de Deus, resultando em perdas de vidas e sofrimento humano consideráveis. Isso levanta questões significativas sobre a relação entre religião, ética e violência. Embora a maioria das religiões promova princípios éticos de amor, compaixão e fraternidade, observamos a paradoxal ocorrência de conflitos religiosos. Esse fenômeno complexo tem sido objeto de investigação em várias disciplinas, incluindo Filosofia, Estudos Religiosos e Ciência Política, na busca de compreender as causas subjacentes e desenvolver abordagens que promovam o diálogo, a tolerância e a paz entre as diferentes crenças religiosas.

Na educação para a cidadania, é fundamental considerar a importância de respeitar a diversidade de crenças e modos de viver e agir em relação ao sagrado. A rejeição completa das experiências alheias representa um perigo para a coexistência pacífica entre os povos. A diversidade de perspectivas no pensamento e no comportamento não deveria ser motivo de afastamento, mas sim enriquecedora da pluralidade e diversidade da experiência humana. Do ponto de vista político, a recusa em aceitar a convivência com a diferença tem frequentemente resultado em violência e conflito, prejudicando a compreensão mútua e a colaboração. Não há nada mais contraproducente em um contexto religioso do que não ouvir, não se abrir e compartilhar as diferenças, pois isso contraria os princípios de tolerância e respeito que muitas tradições religiosas promovem.

A reflexão sobre a ética e sua relação com o discurso e a prática religiosa é fundamental, considerando que a fé individual se insere em um contexto social mais amplo. É importante reconhecer que nenhuma "ética religiosa" deve prevalecer sobre a ética das relações sociais, pois a história nos mostra que quando isso ocorreu, a justificação da violência e do extermínio em nome de uma determinada crença religiosa teve consequências devastadoras. A ética que governa as interações humanas e promove a paz, a justiça e o respeito mútuo deve ser o ponto de convergência, independentemente das diferentes tradições religiosas. A reflexão sobre essa dinâmica complexa deve ser incentivada tanto no âmbito da filosofia quanto no contexto mais amplo do diálogo inter-religioso e da educação para a cidadania.

É crucial destacar que, no contexto da educação para a cidadania, é imperativo superar o fanatismo e a alienação religiosa, a fim de alcançar a formação integral do indivíduo. O desenvolvimento do pensamento e do comportamento ético é uma parte fundamental do processo educacional, no qual o aspecto sagrado representa uma das dimensões humanas a serem abordadas tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Conforme Regis de Morais nos ensina:

> "É necessário, portanto, que os nossos educandos não aprendam comodismo e acovardamentos que se autodenominem posições apolíticas; igualmente urge que os educandos sejam auxiliados a descobrir que há desígnios maiores cuja mudança não

> está ao alcance de nossas fragilidades e imperfeições. Necessário, sobretudo, é o que os eduquemos para que, em caloroso diálogo com Deus, em suas preces, supliquem lhes seja dada a sabedoria para distinguir o que pode e deve ser mudado do que não pode ser alterado"(2002:110).

A relação entre educação, democracia, pensamento ético e religião é, inegavelmente, complexa e multifacetada. No contexto da educação para a cidadania, a consideração das diferenças culturais e dos direitos humanos desempenha um papel fundamental, abordando a diversidade como uma riqueza em vez de uma ameaça. Para garantir a manifestação religiosa dentro das democracias, são pontos cruciais a serem observados:

1. Pluralismo religioso: A diversidade religiosa é uma característica das democracias modernas, tornando essencial a preservação da liberdade religiosa e dos direitos individuais de todos, independentemente de suas crenças.
2. Laicidade do Estado: Muitas democracias adotam o princípio da laicidade, que exige que o Estado seja neutro em relação às religiões, promovendo a igualdade de tratamento a todas as crenças e aos não religiosos.
3. Ética e valores religiosos: Muitas pessoas baseiam suas convicções éticas em suas crenças religiosas, o que deve ser respeitado em uma democracia desde que não viole os direitos fundamentais de outros.
4. Separação entre ética religiosa e política: Em democracias, as decisões políticas devem ser baseadas em princípios racionais e seculares aplicáveis a todos os cidadãos, independentemente de suas crenças religiosas.
5. Diálogo inter-religioso e cooperação: Promover o diálogo e a cooperação entre diferentes tradições religiosas e convicções éticas contribui para a construção de valores éticos comuns e coesão social.
6. Críticas e desafios: A religião não está isenta de ser usada como justificativa para intolerância e violência, tornando essencial estabelecer limites claros para proteger os direitos individuais e coletivos e evitar que qualquer crença religiosa prejudique outros.

Esses pontos são fundamentais para conciliar a liberdade religiosa com os princípios democráticos e garantir a coexistência pacífica na diversidade. Essa abordagem demanda um equilíbrio sensível entre a expressão religiosa e os direitos fundamentais de todos os cidadãos.

A relação entre democracia, pensamento ético e religião envolve a busca de um equilíbrio delicado entre a liberdade religiosa e a proteção dos princípios e valores democráticos. Isso exige uma abordagem sensível nas práticas pedagógicas, que respeitem a diversidade de crenças religiosas e, ao mesmo tempo, criem um ambiente propício para a participação plena de todos os cidadãos na vida democrática.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação.* Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FEUERBACH, Ludwig. A essência do cristianismo. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORAIS: Regis. *Um caso de amor com a vida*. Campinas: Verus, 2002.

ZILLES, Urbano. *Filosofia da Religião.* São Paulo: Ed. Paulinas, 1991.

29. Educação em direitos humanos e práticas restaurativas como caminhos de humanização

https://doi.org/10.36592/9786554601511-29

Emerson Moreira Gonçalves[1]
Juliana Pedreschi Rodrigues[2]

***

Este artigo busca dialogar com educadoras e educadores de como promover ambientes mais seguros, por meio de relações mais saudáveis e respeitosas dentro da educação básica, refletindo com marcadores de Direitos Humanos conjuntamente com a metodologia das Práticas Restaurativas como estratégia de humanização.

A sociedade contemporânea tem vivenciado diversas situações de conflitos e crises decorrentes a uma série de fatores políticos, econômicos, sociais e ambientais, os quais atingem diretamente ambientes escolares, em especial nos territórios de alta vulnerabilidade. Crianças, adolescentes e jovens que são afetados em seus direitos, proteção, cuidados integrais e nos processos de desenvolvimento psicossocial.

Portanto, ao analisar à educação em Direitos Humanos, temos que:

> (...) é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000)[3].

Neste caminho de mudança de cultura, as Práticas Restaurativas são potencias para formação de educadores como forma de dialogar e aprofundar com

---

[1] Universidade de São Paulo – USP. https://orcid.org/0009-0008-6832-864X
[2] Universidade de São Paulo – USP. https://orcid.org/0000-0001-8474-4864
[3] Para ver mais sobre o seminário, aponta Benevides (2000): http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf.

os documentos referencias4 que apoiam o fazer na educação contemporânea. Por isso, discutir sobre o que é justo dentro de uma escola faz reflexão na história de da conselheira escolar Margaret Thorsbone que introduziu a Justiça Restaurativa em escolas na Austrália. Por meio de abordagens ancestrais, os encontros restaurativos apoiaram na mediação de situações de bullying e violências para uma intervenção não- punitiva envolvendo toda a comunidade educativa. (PRUDENTE e SABADELL, 2008).

Hoje, a Justiça Restaurativa é aplicada no campo jurídico e as Práticas Restaurativas fazem abordagem em espaços educacionais como possível metodologia de mediação de conflitos, mudanças de cultura da punição, criação de senso de solidariedade e reparação de danos envolvendo os que eram denominados como culpados. (SICA, 2007).

Neste caminho restaurativo, a escola é campo fértil para promoção de relações que remetem saúde e bem-estar, entretanto algumas reflexões a seguir e processos de desconstrução de paradigmas serão necessários para o trabalho educativo à luz dos Direitos Humanos.

***

As crises que nos acercam, e que atingem diretamente crianças e adolescentes, jovens nas escolas, tratam de necessidades de aprofundamentos, sensibilidades que envolvem educadores na compreensão de cada indivíduo. Isso requer, um olhar para as pessoas e para as relações.

Segundo o Instituto Ipsos[5] (2018), 65% da população brasileira acredita em fake News, ou seja, no mundo, o Brasil é um dos países que mais acredita em falsas informações, o que desestabiliza uma cultura de Direitos Humanos que se baseia no respeito e confiança entre as pessoas.

Estes fatos levam a educação plural e integral como lugar oportuno para reverter o cenário. Do ponto de vista social, não temos outros lugares que poderão

[4] Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (2017) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).
[5] Para saber mais: https://www.ipsos.com/pt-br/global-advisor-fake-news. Acesso em: 29 set 2023.

discutir sobre essa temática como a instituição escolar apoiada nas competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)[6] que formaliza e regulamenta um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, e que independente do modelo de escola, pública ou privada, deva-se colocar na prática em território Nacional desde o ano de 2020.

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2020, p. 9).

Neste caminho o ensino de forma empática, traz oportunidade para pensar em uma escola mais humana e que aponte diálogos, resolução de conflitos e acolhimento das diversidades. Além disto, as aprendizagens são pontos cruciais atreladas a proteção integral em todos os seus aspectos, incluindo a prevenção de violências, uso de metodologias que promova convivência e sensibilização.

Do ponto de partida, a convivência é uma experiência de viver em companhia de outro ou de outros (TOGNETTA e LEPRE, 2022, pg. 21). Ela nos apoia a partilhar de pequenas e grandes intimidades do outro e conectam humanidades. Na escola, a convivência no seu cotidiano se faz pelas relações e o clima escolar também está atrelado nestes aspectos. Para Tognetta e Lepre (2022, pg.22), o clima escolar é um conjunto de percepções trazendo o conceito da cultura- as experiências vividas e as crenças de como se dão os processos pelos quais as pessoas aprendem a conviver na escola.

A sensibilização da equipe docente, chamada para observar e perceber as necessidades das crianças, jovens e adolescentes, em seguida, problematizar as intervenções nos comportamentos que se apresentam. Dentre elas: situações ditadas como inadequadas, as quais apontam necessidade de transformações contínuas também na formação de profissionais da educação. (TOGNETTA e LEPRE, 2022).

---

[6] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 23 set. 2023.

Na atualidade, problemas de convivência que fazem parte da relação humana, são intensificados e evidenciados como violências. O que era um entendido como um conflito natural das relações, hoje, tornam-se caso de polícia e judicialização. Segundo Tognetta e Lepre (2022), a ciência é que nos ajuda de forma consciente e sensata a pensar em formas de manifestação.

As complexidades dos fenômenos sociais como a violência, é dito e encarado por meio do caminho culpabilizador e retributivo (LIMA, 2020), não diferente da escola que os encaminhamentos para indisciplinados e transgressores das regras de convivências, como atrasos para entrar na sala, usar celular na sala, fazer barulhos diversos que não são violências, se tornam do ponto de vista do docente por quebrar regras. Para Vinha (2017) estas situações são conhecidas como microviolências como denominada por Debarbieux (2001) trazem informações importantes para o corpo docente que refere a forma e método utilizado no processo educacional.

De outro lado, não deixo de citar violências diversas que ocorrem nas escolas, sejam elas físicas, verbais e com uso de armas brancas, de fogo entre várias situações de ameaças e riscos que colocam as equipes e demais estudantes em situações de pânico e medo. Estas situações que extrapolam a demanda da escola precisam de apoio de outras Políticas Públicas alinhadas na análise e interpretação para fazer o cuidado e proteção social de todos sobre os Direitos Humanos.

Assim, o ponto de atenção, é também pensar em enraizar uma cultura de Direitos Humanos, relembrar o papel da escola frente aos desafios e indagar o caráter punitivo que reforça o cotidiano do trabalho educativo. (LIMA, 2020). Este é um desafio profundo visto o modelo culpabilizador que a sociedade e cultura assume diante do histórico individual, colonial, imposição de poder reforçado na ideia de raça e capitalismo que exclui e escraviza. (QUIJANO, 2005).

Dentro da escola não será diferente do que acontece na sociedade, crianças, adolescentes e jovens são punidos por práticas ditas inadequadas e aponta Lima (2020) que grande parte destes estudantes denominados como “culpados” estão em vulnerabilidades providos de famílias pobres, de cor negra ou pardas e que terão marcas do estigma da violência.

Como reverter esse cenário? Este é um convite importante para educadores problematizarem o fazer. A problematização e contextualização de um currículo e práticas sobre a luz dos Direitos Humanos que promova convivência ética e prevenção de violências devem ser refletidas. Para tanto, educação em Direitos Humanos:

> (...) tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012, p. 21).

No processo formativo as legislações existentes como, Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (2017) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) entre outras apontam estratégias para a escola, como também, compromissos e responsabilidades para construção de espaços amplos de Direitos Humanos e com aprofundamentos em uma educação que vise estratégias de enfrentamento com as violências e não culpabilização dos sujeitos. Os cenários de violências em que envolvem as escolas requer respostas rápidas e tratos cuidadosos, os quais passam pela forma que as relações e convivência destes espaços se encontram.

A Justiça Restaurativa é ponto importante neste estudo como forma de responder os conflitos e criar formas e práticas educacionais que dialoguem com as observações e análises do grupo escolar.

> Esse modelo é o que chamamos de justiça restaurativa, uma nova maneira de se fazer justiça, lançando um novo olhar sobre a infração, que busca lidar com o conflito por meio de uma ética baseada no diálogo, na inclusão e na responsabilidade social, com grande potencial transformador. (PRUDENTE; SABADELL, 2008, p. 50).

Howard Zehr[7] é um dos fundadores da Justiça Restaurativa e que nos seus estudos aprofunda-se no entendimento de perspectiva retributiva, violação da lei, sobre danos, do estado que se coloca como vítima e não como ofensor, das necessidades e direitos das vítimas que não são atendidas entre outros elementos para culpar e não restaurar. (SECO e LIMA, 2018).

Reverter os conceitos e caráter retributivo da pena, é o que marca o nascimento da Justiça Restaurativa por Zehr (2008) e outros autores, e buscar formas restaurativas para empoderar as partes envolvidas nos conflitos por meio de facilitadores e mediadores de conflitos.

Para Lima (2008, pg.13) as instituições educacionais, por seu turno, estão ligadas a percursos político-pedagógicos que demandam formação humanista e aprendizagem profissional de adolescentes, jovens e adultos. O caminho da cidadania, socialização por meio de aprendizagens significativas, apoiam na formação que leve o valor da igualdade em dignidade e direitos para todos da comunidade educativa.

> Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, 2000).

Essa formação integral e a forma que se encara torna-se tarefa fundamental para além das necessidades básicas, mas que o emocional e relacional são bases para um trabalho educativo e que direciona proposições para novas gerações baseadas no cultivo do cuidado, respeito, empatia e afeto. Certamente quando as pessoas se sentem acolhidas e seguras, demais processos da vida ligados a aprendizagem e desenvolvimento integral serão facilitados.

---

[7] Para saber mais sobre o professor e instituto Zehr (2022): https://zehr-institute.org/about/.

Reparar as situações de quando não vão o caminho da empatia e solidariedade é usar a metodologia das Práticas Restaurativas como caminho do cuidado e proteção. (SICA, 2007). Também apontado em Lima (2020) que essas práticas e valores não podem se confundir como o Estado e as instituições que fazem o controle, mas sim como reversão de mecanismos para resolução de conflitos legítimos que são transformados com essa metodologia. Tudo isso ao encontro do que a BNCC preconiza como participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico.

Portanto aprofundar as Práticas Restaurativas como possibilitadoras de humanização para educadores, estudantes e colaboradores e famílias, são pontos de inovação no que uma escola pode avançar e ressignificar o aprender contemporâneo.

***

Neste movimento, caminhando circularmente em que todos da escola também são corresponsáveis por tornar ambientes onde circulam vozes, incluindo ainda profissionais das redes de outras políticas públicas, estamos traduzindo e promovendo educação em Direitos Humanos.

A responsabilização da escola para apoiar e analisar os limites das situações são de extrema importância. Além disto, como apontado por Lima (2020) olhar as práticas educacionais que são atravessadas por tantas violências, desigualdades, e modelos verticalizados e retributivos, intensificam e afastam a compreensão dos Direitos Humanos.

Reconhecer nos territórios onde a escola está instituídas serão necessários para que voz circule e que a escuta aconteça. As Práticas Restaurativas na Educação podem ser utilizadas como instrumentos de fomento para articulações e empoderamento de outras políticas públicas como Saúde, Assistência Social, Habitação, Cultura, Esporte, Justiça e tantas outras.

Extrapolar muros e construir pontes com as famílias, comunidade incluindo os atores sociais, rede de proteção socioassistencial facilitará no atendimento nestes caminhos das demandas existentes. Todas as estratégias internas e externas

precisam ser levantadas pelas escolas e articulada com as demais políticas públicas sociais.

Apelar para o paradigma da interioridade, do estudo em educação e Direitos Humanos e criar formas de responder a cultura da punição e violências é ofertar para educadores e gestores escolares a oportunidade de construção de uma nova sociedade. O Aprofundamento nos dramas humanos, crises e tudo que percorre a desjudialização dos conflitos será validado com os marcadores contemporâneos de Direitos Humanos e dar-se-á respostas para o cuidado integral tendo a escola como inovadora e humana.

REFERÊNCIAS

AJURIS, Escola superior dos juízes e magistrados do Rio Grande do Sul. **Guia de Práticas Circulares no Coração da Esperança**, Caxias do Sul – RS, p.23-35. Disponível em: http://docplayer.com.br/5655732-No-corac-o-da-esperanca-guia-de-pr-ticas-circulares.html. Acesso em 13/10/2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília, p. 1 – 76, 2007.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência juvenil: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)** - v. 36, n. 2, p. 731 - 749, mai./ago. 2020.

HOPKINGS, B. **Just Schools, a whole school approach to restorative justice. London,** 2004,: Jessica Kingsley Publishers Hopkins, B. The peer mediation and mentoring trainer's manual. London: Optimus, 2007.

NUNES, Antônio Carlos Osório. **Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas**: Guia Prático para Educadores, MPSP, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf. Acesso em: 16/10/2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAjwrKr8BRB_EiwA7eFapgLKmS6J6SPkIp-

5lZUtWUGe3qDEb7puBiI14sBHjqwXRBS87n1EMBoC0zkQAvD_BwE. Acesso em 17/10/2020.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra. **Revista Sequência**, n. 64, p. 195-226, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulinho e LEPRE, Rita Melissa. Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: o que é? - 1ºed. – Americana – SP: Adonis, 2022.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2008. ZEHR, H. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2015.

VINHA, Telma Pileggi et al. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. (v.5, ed 1, 248 p.).(Coleção Valores Sociomorais: reflexões para a educação). Americana: Adonis, 2007.

WATSON, C. B.; PRANIS, K. *No Coração da Esperança: guia de práticas circulares.* Justiça para o século 21: Porto Alegre, 2011.

Sobre os/as autores/autoras

Adriano Correia
Professor titular de ética e filosofia política da Universidade Federal de Goiás, atua nos programas de pós-graduação em Filosofia e em Artes da Cena da UFG, além de ser professor convidado do Programa de Pós-graduação em Direito da USP. Doutor em filosofia (Unicamp/2002), com pesquisas de Pós-doutorado na Freie Universität Berlin (em 2011, com bolsa CAPES/DAAD) e The New School (Nova York, 2017, com bolsa Estágio Sênior/CAPES). Professor e pesquisador visitante em várias universidades estrangeiras (Alemanha, Argentina, Chile, Colômbia, Estados Unidos da América, Espanha, México, Venezuela, Portugal), com pesquisas nas áreas de filosofia política, ética, filosofia da arte e filosofia do direito, discutindo principalmente as obras dos seguintes autores: Hannah Arendt, Michel Foucault, Immanuel Kant, Giorgio Agamben, Jürgen Habermas e Friedrich Nietzsche. Presidente da seção regional Cerrado da Sociedade Kant Brasileira (2023-2025). Membro da Associação Iberoamericana de Filosofia Política e diretor (vocal) da Sociedade Interamericana de Filosofia (2019-2024). Foi por duas vezes presidente da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia. É membro fundador e foi vice-presidente da Rede Iberoamericana de Filosofia. Autor, dentre outros, de "Hannah Arendt" (Zahar, 2007), "Hannah Arendt e a modernidade" (Forense Universitária, 2014), "O caso Eichmann" (Ed. 70, 2023) e "A banalidade do mal" (Ed. 70, 2024, no prelo). Em 2022 recebeu menção honrosa como pesquisador sênior na 1 edição do Prêmio Fapeg de Ciência, Tecnologia e Inovação. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq desde 2010.

Agustín Lucas Prestifilippo
Sociólogo (UBA), Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires (UBA) e Mestre em Estudos Literários (UBA). É pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET), Chefe de Trabalhos Práticos na área de Teoria Sociológica na Universidade de Buenos Aires (UBA) e Professor Adjunto Regular na área de Sociologia da Universidade Nacional de Luján (UNLU). Atualmente coordena o Grupo de Estudos de Teoria Crítica Contemporânea (GETeCC, no Instituto Gino Germani da UBA). Publicou "A linguagem do sofrimento. Estética e política na teoria social de Theodor Adorno" (Prometeo, 2018) e coeditou o volume coletivo "Crise e crítica. Intervenções no presente sobre o futuro da emancipação" (IIG-CLACSO, 2021).

Ana Carla de Lira Bottura
Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (2003), Mestre em Antropologia Urbana pela Universitat Rovira i Virgili, na Espanha (2011) e Doutora em Arquitetura e Urbanismo pelo IAU-USP (2019). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento Urbano, Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social, Projeto do Espaço Urbano, Urbanização de Áreas Precárias e Regularização Fundiária.

Ana Maria Eyng
Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR. Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa – UFP (2018); doutora em Pedagogia pela Universidad Autonoma de Barcelona - UAB (2001); mestre em Inovação e Sistema Educativo pela UAB (1998); mestre em Pedagogia Universitária pela PUCPR (1995); graduada em Pedagogia pela UTP (1983). Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas – PUCPR (2002-atual); coordenadora Institucional do PIBID/PUCPR (2010-2018). Membro Lector da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; membro do conselho das alianças da Rede Internacional TOGETHER. Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores. Tem experiência em pesquisa, orientação, docência e publicações na área de educação, com ênfase nos temas: currículo; avaliação; formação inicial e continuada; educação em direitos humanos; direitos da infância; direito à educação; direito à saúde; pobreza infantil; bem-estar e direitos em situação humanitária.

Ana Maria Klein
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação (área temática psicologia e educação) pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Estadual Paulista, UNESP campus São José do Rio Preto e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-graduação Strictu Sensu: Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Assessora técnica da vice-reitoria (2021- atual). Líder do grupo de pesquisa CNPq - Direitos Humanos, educação e diversidades. Membro do Comitê de Ética na Pesquisa (2017-atual) Vice0-coordenadora do GT de São Paulo da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Coordenadora do curso de Pedagogia (2018-2020). Presidente da Comissão de Direitos Humanos UNESP/São Jose do Rio Preto (2017-atual). Coordenadora do GT do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão – NUPE/Rio Preto (2015-2019). Membro do Conselho Consultivo do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. Consultora ONU/PNUD/UNESCO em Educação e Direitos Humanos. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Docente na USP - EACH (2005-2010). Consultora da UNESCO em programa de formação docente. Consultora do MEC no programa Ética&Cidadania e em Educação em Direitos Humanos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, formação moral, ética e cidadania, metodologias ativas de aprendizagem.

Caroline Rocha Campagni
Mestra em Educação, na Linha de pesquisa Políticas, Gestão e o Sujeito contemporâneo, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Rio Claro (2022). Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Rio Claro (concluídos em 2018 e 2019, respectivamente), atualmente é

Professora de Ciências na cidade de Rio Claro. Foi membro do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – (2014-2015). Desenvolveu pesquisas na Área da Educação Ambiental e BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Foi integrante do CEIS (2014-2018) – Centro de Estudos de Insetos Sociais –, trabalhando com Educação Ambiental e conservação de abelhas nativas. Foi plantonista (2016-2019) e Professora Fund. II de Laboratório de Ciências no Colégio COC de Rio Claro (2017-2019). Membro da Direção (2018/2019) e Professora de Química (2017/2018) e Biologia (2019) do Cursinho Popular Oriente-se.

Camila da Silva Portela
Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (Bolsista Mestrado CAPES). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Desenvolve pesquisas na área de História das Religiões abordando o Catolicismo no Século XX, Ditadura Militar no Brasil, Arquivos e Registros Documentais da Ditadura e a Relação entre Igreja Católica e Ditadura Militar. Bolsista de Iniciação Cientifica no CNPq (2008-2009) e do Bolsista de Iniciação Científica UFMA (2009-2010). Atualmente é Superintendente de Combate à Violência Institucional da Secretária de Direitos Humanos e Participação Popular do Maranhão e Secretária Executiva do Comitê de Combate a Tortura do Maranhão.

César Augusto Artusi Babler
Mestre em Educação. Advogado com formação de bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Especialista em Direito Constitucional, Direito Administrativo e Direito Previdenciário. Atua na docência há mais de 10 anos, ministrando aula para o Exame de OAB, Concursos Públicos e no ensino Universitário. Coordenador da Pós-graduação em Direito Público pela Escola Superior de Direito. Coordenador do Curso Proordem Campinas (Preparatório para Exame de OAB e Concursos)

Cláudio Rodrigues Alves
Possui graduação em bacharelado e licenciatura em Filosofia pela Universidade de São Paulo, USP (2019,2020); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE (2014) e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas UFAL (2005) com complemento pelo Centro Universitário Assunção, UNIFAI (2008). Atualmente exerce o cargo de Coordenador Pedagógico pela Rede Municipal de São Paulo e de professor de Geografia pela rede Estadual de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Periferias Urbanas. Estou há 12 anos como professor de geografia, passei pela experiência de formador de professores junto à Diretora de Ensino de Santo Amaro, zona sul da Cidade de São Paulo, neste contexto contribuí nas discussões e reflexões importantes como os Direitos de Aprendizagem 2016, e mais recentemente ajudei a elaborar o documento Priorização Curricular, que objetivou readequar o Currículo da Cidade de São Paulo nestes tempos de pandemia.

Cleudes Maria Tavares Rosa
Pós-doutoranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2021). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2003). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2000). Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013). Pós-graduação em Direito Civil pela Universidade Anhanguera-Uniderp, Rede LFG (2014). Advogada. Inscrita no Conselho Seccional de Goiás da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB/GO n 42.550. Professora efetiva horista (Assistente I) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Coordenadora da área de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Professora orientadora da Liga Acadêmica Multidisciplinar de Tanatologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - LAMUT-PUC/GO. Pesquisadora da Universidade Federal de Goiás - UFG e da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Débora Cristina Fonseca
Licenciatura e Formação de Psicólogos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), Mestrado e Doutorado em Psicologia Social pela PUC São Paulo e Livre Docente em Psicologia Social e Educacional pela Unesp. Atualmente é professora Associada (Livre Docente) na UNESP, atuando no Departamento de Educação/IB Rio Claro, no Programa de Pós em Educação IB/Unesp Rio Claro (Linha de pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana). É pesquisadora permanente credenciada no Programa de Pós- Graduação em Educação - UFSCAR São Carlos (no Eixo 2 - Educação em espaço de restrição e privação de liberdade - Linha Práticas Sociais e Processos educativos, orientando trabalhos de mestrado, doutorado e Doutorado-Dinter. Coordena o Grupo de Pesquisas GEPEPDH (Unesp), integra do JOVEDUC (Unesp), o INCIDIR - laboratório Interinstitucional do IPUSP SP e o Núcleo de Investigação e Práticas em educação nos espaços de restrição e privação de liberdade - UFSCar - EduCárceres/UFSCar e integra o Comitê de Gestão do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP (OEDH/UNESP). Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia Social e Educacional, Educação em Direitos Humanos, atuando nos seguintes temas: Socioeducação, Juventudes, Violências, Educação em Direitos Humanos, Medidas Socioeducativas (Jovens em privação e restrição de liberdade), sistema de justiça e privação de liberdade; Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes; formação de professores e agentes educativos. Esteve como professora visitante na Université Picardie Jules Verne - Amiens- França (Laboratório CAREF/2021) e no CESDIP- França/ outubro/ 2022. ORCID.org/0000-0001-8427-5973. Desenvolve atividades de Extensão e pesquisa em parceria no projeto institucional "Escaramujo", da Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana/ CUBA, coordenado pela Profa, Ana Hernández Martín, que atua com jovens em conflito em vulnerabilidade social. Ainda, através de convênio firmado com a Universidade do Pinar Del Rio "Hermanos Saiz Montes de Oca", CUBA, desenvolve atividades de extensão ligadas à Educaçào em Direitos Humanos.Integra a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos -ReBEDH, integra a Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira - JUBRA e a Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO, estando atualmente como Vice-Presidenta da ABRAPSO Regional SP. Participa dos órgão colegiados centrais (Conselho Universitário como representante docente;

Câmara Central de Extensão e Cultura Universitária - CCEC; e como membro suplente no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/Unesp). Integra o Conselho do Programa de Pós- Graduação em Educação/ IB/Unesp, Rio Claro. No PPGE Ufscar, integra a Comissão de Bolsa como representante de linha. Ainda, desenvolve atividades colaborativa com o Conselho Municipal dos Direitos de Crianças e Adolescentes de Rio Claro (apoio em reuniões e Conferências). Como Psicóloga, atua na Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo colaborando nas oitivas de processos Éticos pela subsede Campinas.

Delamar José Volpato Dutra
Graduado em Filosofia (UCS) e em Direito (UFSC), doutor em Filosofia pela UFRGS, com estágio de doutorado na Université Catholique de Louvain, Bélgica. Fez pós-doutorado na Columbia University (New York) sobre a relação entre Dworkin e Habermas. Fez também pós-doutorado na Aberystwyth University (País de Gales, Reino Unido) sobre o tema "Habermas's Critique of Kant and Hobbes". É professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina, com atuação na graduação, no Programa de pós-graduação em Filosofia e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Foi membro da Comissão Assessora da CAPES (Portarias n 86/2017, n° 73/2020). Foi membro por duas vezes da comissão de avaliação da CAPES para a área de Filosofia. Compôs a diretoria da ANPOF e coordenou o GT Teorias da Justiça. É pesquisador do CNPq desde 1999. Foi membro do CA-Filosofia/CNPq entre 2017 e 2020, tendo sido seu coordenador no último ano. O projeto de pesquisa ora em curso versa sobre "O direito à desobediência civil e a democracia deliberativa em Habermas". Pesquisa sobre a fundamentação e a aplicação do direito, bem como sobre a relação entre moral, direito e política. Publicou os livros "Razão e consenso em Habermas", "A reformulação discursiva da moral kantiana" e "Manual de Filosofia do Direito".

Dolores Pereira Ribeiro Coutinho
Licenciada em Estudos Sociais pelas Faculdades São Marcos (1983) e em História pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso atual UCDB (1987). Especialista em Arquivologia pela ECA/USP (1991) Mestre em História e Doutora em Ciências Sociais-Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica-PUC de São Paulo (1993 e 2002). Professor da Universidade Católica Dom Bosco (1988-2009) tendo ministrado várias disciplinas nas áreas de ciências humanas e sociais em diversos cursos de graduação e pós-graduação, orientado Iniciação Científica e trabalhos monográficos desde 1994. Tem experiência em pesquisa histórica e social, principalmente nas temáticas: territorialidade, mercado de trabalho, escolarização formal, gênero e desenvolvimento local. De 2001 a 2008 exerceu atribuições na gestão universitária como Coordenadora de Curso, Coordenadora de Pesquisa e Diretora de Graduação. Colaboradora do Programa de Mestrado acadêmico em Desenvolvimento Local da UCDB de fevereiro a agosto de 2009 e pesquisadora associada de até 2014, desde então, é Docente Permanente do Programa do PPGDL da UCDB.

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco
Pós-doutorando em Educação pela PUCPR (Bolsista do CNPq na modalidade Pós-Doutorado Júnior - PDJ). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

(Linha de pesquisa História e Políticas da Educação), com período sanduíche no Doutoramento em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Portugal. Realizou estágio de investigação doutoral no Centro de Estudos Sociais - CES - da Universidade de Coimbra. Especialista em Antropologia Cultural, Educação Especial e Inclusiva e graduado em Filosofia e Pedagogia. É professor-pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR. Integrante e pesquisador dos Grupos de Pesquisas (CNPq): "Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores" e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Médio e Juventudes - NEPEMJ, do(a) Instituto Federal do Paraná - IFPR.

Ednan Galvão Santos
Advogado e Professor. Doutorando em Direito Público pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto (Portugal). Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra (Portugal). Bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador. Licenciado em Filosofia. Investigador do Instituto Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Membro do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional - IBDC. Professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Emerson Moreira Gonçalves
Graduado em Serviço Social pela UNG. Especialista em Escolas Restaurativa com Enfoque em Direitos Humanos pela PUC-PR/ Especialista em Violência Doméstica no Instituto Sedes Sapientiae. Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação-Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (USP- EACH). Como Assistente Social tem vasta experiência em Políticas Públicas (Habitação, Assistência Social, Saúde e Educação). Atualmente é consultor técnico da rede de educação SP e Analista Social Marista Brasil.

Evandro Coggo Cristofoletti
Pesquisador Colaborador do Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) da Unicamp. Doutor em Política Científica e Tecnológica pelo DPCT e membro do Laboratório de Estudos do Setor Público da FCA-Unicamp (LESP-FCA) e do Grupo de Análise de Política de Inovação (GAPI-DPCT). Participa do Centre for Higher Education Futures (CHEF) da Danish School of Education e do Governance and Leadership in the Public Sector da University of Agder (Noruega). É mestre em Política Científica e Tecnológica e Bacharel em Gestão de Políticas Públicas pela UNICAMP. Desenvolve pesquisas sobre política de educação superior e ciência e tecnologia, relação entre universidade e sociedade, com ênfase em temas tais quais: impacto social da ciência (estudos qualitativos, bibliometria e altimetria), relação entre universidade e comunidade, relação universidade-governo/políticas públicas; extensão universitária, neoliberalismo e universidade; educação superior e desenvolvimento. Tem experiência em abordagens qualitativas e quantitativas (especialmente bibliometria). Tem experiência em estudos sobre Planejamento de Políticas Públicas (principalmente Planejamento Estratégico Situacional) e Organizações Sociais de Ciência e Tecnologia.

Fernando Danner
Possui Graduação em Filosofia (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2005), Mestrado em Educação (Universidade de Passo Fundo, 2007) e Doutorado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011). Desde 2009, é Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Seu interesse de pesquisa gira em torno dos seguintes temas e autores: teorias da justiça e da democracia (Rawls, Habermas e Honneth); filosofia francesa contemporânea (Foucault). Desenvolveu pesquisa pós-doutoral, intitulada "Ralws: démocratie et délibération", junto ao Normes, Société, Philosophies (NoSoPhi), da Université Paris I -Panthéon Sorbonne, sob supervisão do Professor Dr. Emmanuel Picavet. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Teoria Política Contemporânea do Departamento de Filosofia/UNIR. Professor do Mestrado Acadêmico de Filosofia - PPGFIL - e do Mestrado Profissional Interdisciplinar Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça - DHJUS.

Francisco Evangelista
Doutor em Educação pela PUC/SP (2011). Mestrado em Educação pela Puc-Campinas (2002). Especialista em Filosofia para crianças e jovens pela PUCSP (1997). Graduação em Filosofia pela Puc-Campinas (1990). Professor Permanente do PPGEDuCS – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Mestrado/Doutorado – UNIVAS. Professor Permanente do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo no Campus de Americana (2012/2021). Professor Substituto de Filosofia da Educação na Unesp/2022. Professor no Instituto de Filosofia Padre Eugênio Inverardi/2022. Líder de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia (GEPEE/UNIVAS). Membro do GETFOP- Grupo Educação, Trabalho e Formação de Professores - UNICENTRO. Pesquisa de Pós.doc em andamento pela UFSCar: Narrativas de Formação em Educação Social e Formação de Professores. Professor Substituto de Filosofia da Educação: Unesp/Rio Claro (2022). Editor da Revista Ciências da Educação (2018/2020). Coordenador Cursos de Especialização em Educação no Unisal (2008/2011). Coordenador do Núcleo Étnico Racial e Cultural/UNISAL (2018/2021). Pesquisador da Cátedra Unesco: Juventude, Educação e Sociedade/Universidade Católica de Brasília.

Francisco Jozivan Guedes de Lima
Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPq - nível 2. Realizando Pós-Doutorado na Universidad de la República (Udelar Uruguai) março 2024 a março 2025 sob fomento de edital internacional aprovado pelo CNPq. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação e da Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor permanente do PPG em Ciência Política-UFPI. Pesquisador Produtividade PQ-UFPI (agosto 2020- julho 2021). Orientador da Melhor Dissertação de Mestrado na grande Área de Ciências Humanas UFPI - Pós-Graduação (Prêmio 2022). 1 lugar na área de filosofia edital CNPq chamada 14/2023 apoio a projetos internacionais. Coordenador do Curso de Licenciatura em Filosofia-UFPI (2019-2023) e Sub-Coordenador do PPG Filosofia-UFPI (2020-). Membro do Comitê de Assessoramento da Qualidade da Pós PRPG-UFPI. Membro do Comitê Interno PIBID-PROPESQUI UFPI 2021-2022. Foi orientador do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Área de Filosofia (out/2020-março/2022) e Professor Formador do

PARFOR-UFPI. Desenvolveu trabalhos técnicos junto à CAPES como avaliador de APCN de Doutorado, parecerista PAEP e do Prêmio CAPES Tese na Área de Filosofia. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-Doutorado em Filosofia e em Direito pela PUCRS, com missões de estudos realizadas no Institut für Philosophie da Goethe Universität Frankfurt am Main (Alemanha) sobre Potenciais Normativos e Limites do Direito a partir de Axel Honneth, sob o fomento do Centro de Estudos Europeus e Alemães (CDEA). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Enquanto professor convidado, ministrou Curso de Teorias da Justiça e Filosofia do Direito no Instituto Superior Politécnico Sol Nascente (ISPSN) de Huambo-Angola (África). Foi parecerista de APCN de Doutorado e de Prêmio CAPES tese em filosofia. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq "Teorias da Justiça e Esfera Pública". Membro dos GTs ANPOF Teorias da Justiça e Teoria Crítica. Desenvolve pesquisas sobre teorias da justiça; justiça social, pobreza e democracia; filosofia do direito; ética e filosofia social e política; crítica social e normatividade; cidadania e esfera pública. Autores principais: Hobbes, Kant, Hegel, Rawls, Habermas, Honneth, Fraser, Forst. Na tese de Doutorado, aprovada com louvor, empreendeu uma reatualização da filosofia jurídico-política de Kant a partir de uma reconstrução socionormativa da justiça e da esfera pública.

Gabriela Palieraqui Gurgel
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local, na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Graduada em Direito - bacharelado, pela mesma instituição. Atuou como pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC entre 2016 e 2020. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Territorial Sustentável e no Grupo de Pesquisa Laboratório de Humanidades - Labuh, ligados ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local - PPGDL/UCDB.

Guilherme Borges da Silva
Formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2011, possuo títulos de Mestre (2014) e Doutor (2019) em Sociologia pela mesma instituição. Atualmente, estou realizando meu estágio de Pós-Doutorado em Direitos Humanos na UFG. Faço parte do Núcleo de Estudos sobre Criminalidade e Violência (NECRIVI/UFG), bem como do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre psicoativos (NEIP). Entre 2017 e 2018, fui contemplado com a bolsa do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), período no qual colaborei com o Instituto Vasco de Criminologia (IVAC-KREI) na Universidad del País Vasco (UPV), na Espanha. Meu trabalho foi reconhecido com uma Menção Honrosa no Prêmio Anpocs Teses em 2020 para a Região Sul/Centro-Oeste. Minhas áreas de atuação incluem Teoria Sociológica, Metodologia de Pesquisa, Sociologia das Drogas, Violência, Segurança Pública, Justiça Criminal, Estudos sobre Populações Vulneráveis e Direitos Humanos.

Humberto Silvano Herrera Contreras
Graduado em Filosofia, Pedagogia e Teologia. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutor em Educação na Universidad Católica de Santa Fé, Argentina. Possui Especialização em Gestão Ambiental e em Docência na Educação Superior. Atualmente, atua como professor e assessor pedagógico na SM

Educação. Participa do Grupo de Ética da Amazônia (GEA), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). É membro da Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral, da Sociedade Brasileira de Cientistas Católicos (SBCC) e do GT Universidades e Amazônia da Rede Eclesial Amazônica (REPAM).

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva
Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (ingresso em 2020). Possui graduação em Pedagogia (2016) e Mestrado em Educação (2019) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência de pesquisa em Direitos Humanos na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação em direitos humanos, direito da infância, direito à educação, participação infantil, currículo escolar, violências e pobreza infantil. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, exercendo função de Coordenação do Componente Curricular de Geografia no Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

Jorge Luís Mialhe
Bacharel em Direito, com habilitação (5o. ano) em Direito Político, Administrativo e Financeiro, pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, da Universidade de São Paulo - FD-USP (1984), com bolsa de Iniciação Científica da FAPESP. Na mesma Faculdade cursou a pós-graduação Lato Sensu em Direito Internacional (1985) e concluiu o Mestrado em Direito Internacional (1991), com bolsa da FAPESP. Possui também o Bacharelado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP (1987), Faculdade onde obteve o Doutorado em História Social (1997), com bolsa de Doutorado Swe do CNPq na Maison des Pays Ibériques de lUniversité de Bordeaux III, Michel de Montaigne (França, 1993-1994). Realizou dois Pós-doutorados: o primeiro, interdisciplinar (História e Direito), com bolsa da FAPESP, na Université de Paris III, Sorbonne-Nouvelle (França, 1999) e, o segundo, em Direito Internacional Ambiental, com bolsa da CAPES, no Centre de Recherches Interdisciplinaires en Droit de lEnvironnement de lAménagement et de lUrbanisme - CRIDEAU, da Faculté de Droit de lUniversité de Limoges (França, 2005). Cursou, ainda, a Hague Academy of International Law (Haia, Países Baixos, 2000) e a Université de Laval (Québec, Canadá, 2010). Publicou e organizou 6 livros, 40 capítulos de livros, 56 artigos completos e resenhas em periódicos e apresentou mais de 100 trabalhos em congressos nacionais e internacionais. Orientou 32 dissertações de mestrado, sendo 11 delas com bolsas da CAPES. Foi professor do Curso de Direito da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP (atual Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca-SP, 1988-1992); pesquisador visitante do Núcleo de Estudos Estratégicos da UNICAMP (Campinas-SP, 1991-1994); professor do Curso de Mestrado em Direito da Universidade de Franca - UNIFRAN (Franca-SP, 2000-2004); professor visitante no Curso de Mestrado em Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas - UEA (Manaus, 2003); professor dos cursos de Mestrado e de graduação em Direito da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (Piracicaba-SP, 2000-2022) onde coordenou o Núcleo de Estudos de Direito e Relações Internacionais - NEDRI e o Grupo de Estudos sobre Refugiados e Migrações - GERM; professor do Curso de

Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (Americana-SP, 2019-2021) e professor palestrante no Dipartimento Giuridico delle Istituzioni Nazionali ed Europee della Facoltà di Giurisprudenza dellUniversità degli Studi di Milano-Bicocca, com auxílio PAEX-CAPES (Milão, Itália, 2007) e na Faculdad de Derecho de la Universidad de Sevilla (Espanha, 2011). Foi membro associado do Conselho Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Direito - CONPEDI (2001-2017), do ramo brasileiro da International Law Association - ILA (2003-2013) e do Instituto Hispano-Luso-Americano de Derecho Internacional - IHLADI (2010-2019). ATUALMENTE, é professor assistente-doutor (efetivo, RDIDP) do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, IB/Rio Claro (desde 1992), professor permanente do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP/Franca (desde 2022) e colaborador do PPG em Educação da UNESP/Rio Claro. É membro da Ordem dos Advogados do Brasil, associado à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, à Sociedade Brasileira de História da Educação e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos do Departamento de Educação da UNESP/Rio Claro. Tem experiência nas áreas de Direito e História, com ênfase em Direito Internacional Público e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em Direitos Humanos, História da Educação Comparada, Direito Internacional dos Direitos Humanos e Direito dos Migrantes e Refugiados.

Juliana Pedreschi Rodrigues
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, com mestrado em estudos do Lazer pela Universidade de Campinas – UNICAMP. Atualmente é docente da Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP, ministrando aulas e orientando atividades de pesquisa e extensão no Ciclo Básico, no curso de Bacharelado em Lazer e Turismo e no Programa de Pós-Graduação em Mudanças Social e Participação Política. Áreas de interesse: educação não formal, animação sociocultural, lazer e desenvolvimento comunitário.

Laura Noemi Chaluh
Professora Associada (livre-docente) junto ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro. Professora para o Ensino Primário – Escuela Normal Superior Nº, Argentina (1980). Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, Argentina (1992). Mestre (2002) e Doutora (2008) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Pós-doutorado na Universidade Estadual de São Carlos – UFSCar (2012). Atualmente é Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação na Universidade Estadual Paulista (IB, Rio Claro). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (2021-2025). Coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2014-2016). Vice-coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2016-2018). Coordenadora local do Programa do Núcleo de Ensino pelo Câmpus Rio Claro (2021-2023, 2015-2017, 2013-2015). É credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (IB, Rio Claro). Líder do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA, UNESP, CNPq). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas

Linguagens Experiência e Formação (GEPLinguagens, UNESP, CNPq). Professora visitante na Universitat de Barcelona (Espanha). Professora visitante na Universidade de Bicocca (Milão. Itália). Membro do Corpo Editorial da Revista Educação: Teoria e Prática. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial, formação continuada, parceria escola-universidade, cotidiano escolar, trabalho coletivo, prática de escrita.

Leno Francisco Danner
Doutor em Filosofia (PUCRS), com área de concentração em ética e filosofia política. Suas áreas de estudo, pesquisa e ensino incluem: teorias políticas contemporâneas, teoria social, pensamento indígena brasileiro, filosofia latino-americana, descolonização africana e filosofia negra, feminismo e teoria queer. É professor de teoria política contemporânea no Departamento de Filosofia e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lucas H. P. Duarte
Educador popular, mestre em Teologia pela PUCPR (2021). Formado em Filosofia pela Faculdade de São Bento de São Paulo (2017) e Teologia pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores (2016). Membro do Grupo de Pesquisa Teologia Pública em contexto Latino-Americano. Tem experiência em estudos nas humanidades, com ênfase em Teologia sistemática, Pastoral e Política, com publicações sobre sistema carcerário em perspectiva abolicionista.

Marcelo A. Lemos
Doutorando em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional UnB (2022-), Mestrado em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima - UFRR (2019/2021), diplomado em Ação Humanitária pelo Instituto de Estudos sobre Conflitos e Ação Humanitária (IECAH) Madri, Espanha (2021). Bacharel em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá - UNESA (2012). É membro da Associação Brasileira de Relações Institucionais e Governamentais - Abrig. Possui experiência em Relações Institucionais e Governamentais, Políticas Públicas, Ação Humanitária em deslocamentos forçados, Gestão de Riscos e Desastres, concentrando suas habilidades em fortalecimento de Redes e Incidência Sociopolítica, Gestão de Organizações Sociais. Elaborou o curso de Especialização Lato Senso em Migrações, Refúgio e Assistência Humanitária na Universidade do Vale dos Sinos, é membro fundador do Observatório de Iniciativas e Políticas Públicas em Educação para migrantes e refugiados OBIPPE MIGRA e do Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Fronteiras (GEIFRON). Foi coordenador e depois assessor da Pastoral da Juventude (PJ) Regional Centro Oeste. Trabalhou no Curso de Especialização em Juventude e em seguida secretário executivo da Casa da Juventude Pe. Burnier (2008-2012). Atuou como Assessor Nacional da Caritas Brasileira para Formação (2014-2017), assumiu na mesma instituição Assessoria Nacional para Meio Ambiente Gestão de Riscos e Desastres e para o Voluntariado (2017-2019). Esteve na coordenação do Centro de Atendimento Especializado do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados em Belo Horizonte - MG (2019-2022) e a implementação do SJMR em Salvador - BA (2021-2022), e na mesma organização ocupou a função de Analista de Relações Institucionais com foco na sustentabilidade e advocacy (2022). Membro do Comitê

Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo (Comitrate) Minas Gerais (2019-2022), e foi membro fundador do Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para Refugiados e Migrantes (2021-2022). Atualmente implementa estudos e pesquisas sobre deslocamentos forçados de povos indígenas para o Brasil, Políticas Públicas e Novo Humanitarismo com foco interdisciplinar em Educação, Ciências Sociais, Antropologia e Filosofia.

Maria Antônia Ramos de Azevedo
Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Especialização em Psicopedagogia (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1997); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009); Pós Doutorado (2011) em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e MBA em Gestão, Inovação e Negócios em Instituições de Ensino IPOG (2020) e Livre Docente em Pedagogia Universitária pela UNESP(2022). Foi Vice-presidente do Fórum dos Vices Diretores da UNESP em 2017 e Presidente do Fórum dos Vices Diretores em 2018. Foi Vice-Diretora do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista UNESP, no período de 2015 a 2019, Campus de Rio Claro, onde é professora na área de Didática. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Pedagogia Universitária; Formação de Professores; Processos de Gestão Escolar e Universitária, Inovação curricular e pedagógica e Interdisciplinaridade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU/UNESP) certificado no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro, na Linha de Pesquisa "Linguagem - Experiência - Memória - Formação". Vinculada ainda a grupos de pesquisa inscritos no diretório de pesquisa do CNPq entre eles: Formação de educadores e políticas públicas; Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagens, Experiências e Formação. Além de Projeto de Pesquisa com apoio da FAPESP (Processo 2021/04356-0) e Projeto de Pesquisa com apoio CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 Faixa A-Grupos Emergentes ambos sobre "Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronicidades num cenário internacional". Na formação de recursos humanos é orientadora na pós-graduação (Doutorado, mestrado e especialização), além da graduação (iniciação científica e trabalhos conclusão de curso). Atualmente na gestão acadêmica ocupa posição de membra titular no conselho do curso de Matemática; membra titular no conselho do curso de Física; membra suplente na Congregação do Instituto de Biociências; membra suplente no conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Rio Claro, membra suplente da comissão de bolsas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Rio Claro; membra titular da comissão de ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Rio Claro; membra titular da comissão de curricularização no curso de Matemática; membra suplente no conselho do departamento de Educação e membra suplente o conselho do curso de Pedagogia.

Marina Scaramuzza Bressan
Advogada com graduação em Direito pela Universidade de São Paulo/USP (2016) e mestra em Ensino e Processos Formativos (linha de pesquisa Infância e Adolescência) na Universidade Estadual Paulista/UNESP, campus de São José do Rio

Preto (2022). Faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi); é associada à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - Articulação São Paulo; e membra efetiva regional da Comissão Especial de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da OAB/SP. Tem experiência na área de Ciências Sociais Aplicadas, com ênfase em Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: Socioeducação; Justiça Juvenil; Direitos de Crianças e Adolescentes; Educação em Direitos Humanos.

Mauro Cardoso Simões
Professor Livre-docente (Associado MS 5.1) com Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001), doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2007) Pós-Doutorado em Filosofia pela Università degli Studi di Roma La Sapienza (2019-2020), Universität de Barcelona (2014-2015), National University of Singapore (2008) e pela University of Cambridge (2009). Professor da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da UNICAMP, atuando no Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), Núcleo Geral Comum (NGC) e no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, Filosofia Política, Utilitarismo Clássico, e com foco em John Stuart Mill, Isaiah Berlin e Eric Weil. Atua principalmente nos seguintes temas e áreas: Paternalismo, Utilitarismo Clássico, História da Filosofia, Teoria Política e Ética Aplicada. Membro do GT de Ética da ANPOF; Sócio Acadêmico e Científico da SIEU (Sociedad Iberoamericana de Estudios Utilitaristas); Membro da Sociedade Internacional de Metafísica (Gênova - Itália).

Olívia de Campos Maia Pereira
Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2004), com produção em pesquisa e projetos de extensão universitária relacionados à habitação de interesse social, mutirões, autogestão e participação popular, mestrado em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC (2006), com pesquisa na área de habitação e planejamento urbano. Possui Especialização em Regularização Fundiária em Assentamentos Informais pelo Ministério das Cidades e PUC-MG. É doutora em Arquitetura e Urbanismo pela USP (2012) e pesquisa na área de planejamento urbano, habitação, políticas públicas e direito à cidade. Tem experiência na área de Planejamento Urbano, Planos Diretores Participativos, Habitação, Regularização Fundiária, Projeto em Arquitetura e Urbanismo, Sustentabilidade Urbana, políticas públicas, movimentos populares e direito à cidade. Foi bolsista FAPESP na graduação, mestrado e doutorado. É atualmente (desde 2010) Professora Adjunta, do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Tocantins – UFT, com duas linhas de pesquisa em andamento: Planos Diretores no norte do país, participação popular e instrumentos urbanísticos e Regularização Fundiária em Assentamentos Informais.

Patrícia Cristina Rosalen
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019).

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2021). Atualmente é estatutária - Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação, deficiência, direitos e violência.

Paulo César Carbonari
Graduado em Filosofia no Instituto Berthier (IFIBE) com reconhecimento pela Universidade de Passo Fundo (1993). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2000). Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2015). Foi professor e Diretor Pedagógico do Instituto Berthier (IFIBE), Passo Fundo, RS. Professor convidado em cursos de Especialização em Direitos Humanos na Unocapeco, UCS, PUCRS e Unisinos, além de convidado para cursos e atividades a UFRGS, UPF, URI, UFFS e outras instituições. Membro da Coordenação Nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), da coordenação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), da Associação Brasileira de Direitos Humanos, Pesquisa e Pos-Graduação (ANDhEP), educador social na Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e do Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética e Filosofia Política. Autor de artigos, livros e capítulos de livros em vários temas de filosofia, ética e direitos humanos. Atua principalmente nos seguintes temas: responsabilidade ética, direitos humanos, organização social, participação popular.

Paulo Vitorino Fontes
Doutorado em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais (summa cum laude) pela Universidade de Évora em 2016. Licenciado em sociologia pela Universidade dos Açores em 2000, concluiu o mestrado em sociologia pela mesma Universidade em 2012.Autor e participante de projetos de intervenção com grupos de maior vulnerabilidade e exclusão social. Exerceu funções de coordenação na Novo Dia – Associação para a Inclusão Social de (2001-2022). Foi Diretor Regional da Solidariedade Social do XII Governo Regional dos Açores (2018-2019). As suas áreas de investigação incidem sobre Ciência Política, Relações Internacionais, Filosofia Social e Política e Estudos Europeus, abordando temas mais gerais, desde a teoria crítica da política internacional, dos Direitos Humanos até aos mais específicos, relativos aos Açores, às relações transatlânticas e à integração e política europeia. É Professor Auxiliar da Universidade dos Açores e membro integrado do Centro de Estudos Humanísticos da mesma universidade desde 2019, é investigador integrado do Centro de Investigação em Ciência Política da Universidade de Évora desde 2023.

Rinaldo Correr
Atualmente é Professor Assistente Doutor no Departamento de Educação do Instituto de Biociência da UNESP/Rio Claro. É docente e pesquisador no Programa de Mestrado profissional em Educação Sexual na UNESP/Araraquara. É líder do GEPEDIS (Grupo de estudos e pesquisa - Educação, Diversidade, Inclusão e Sexualidade). Possui graduação em Psicologia pela UNESP/Bauru (1995), Mestrado em Educação pela UNESP/Marília (2000) e Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho pela USP (2007). Foi professor Adjunto no Curso de Psicologia da

UNISAGRADO, entre os anos de 1998 e 2015. Coordenou o Curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Bauru (FIB) de 2017 a 2020. Trabalhou como docente na Fundação Educacional "Dr. Raul Bauab" de Jau nos anos de 2017 a 2019. Coordenou e foi professor do Curso de Psicologia na Faculdade Eduvale em Avaré (SP) entre os anos de 2018 e 2022. Tem experiência nas áreas de Psicologia da Educação, Psicologia Social, com ênfase em Políticas educativas de diversidades e sexualidades, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em Direitos humanos, Diversidade, gênero e sexualidade.

Rodrigo de Andrade
Doutor e Bacharel em Teologia pela PUCPR. Mestre em Políticas Públicas pela UFPR. Especialista em Gestão de Processos Pastorais pela PUCPR. Atua como Gerente de Extensão Universitária na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e representa a instituição junto ao International Observatory of Global Compact on Education do Dicastério para a Cultura e a Educação (Vaticano). Possui experiência como educador social, articulador de políticas públicas, gestor de projetos, docente e gestor universitário. Temas de atuação: teologia pastoral, educação humanista, juventudes, extensão universitária, democracia e participação social.

Samya Abud Rosa
Advogada atuante em Direito de Família e Sucessões. Doutora em Desenvolvimento Local pela UCDB. Docente universitária. Membro da Comissão de Direito de Família da OAB/MS.

Sérgio Ricardo Coutinho
Possui graduação (1987-1992) e mestrado (1992-1995) em História pela Universidade de Brasília (UnB). Doutor (2015) em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é docente do Departamento de História das Faculdades Integradas UPIS (DF) ministrando as disciplinas "Introdução aos Estudos Históricos" e "História do Brasil Contemporâneo". Também é docente no Curso de Teologia do Instituto São Boaventura (ISB) dos Franciscanos Conventuais de Brasília, ministrando as disciplinas de História da Igreja Foi docente-substituto no Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), ministrando as disciplinas "História Social e Política do Brasil", "Cultura Brasileira", "Introdução aos Estudos Históricos" e "Prática de Pesquisa em História". Foi docente no Curso de Serviço Social do Centro Universitário IESB (DF) ministrando disciplinas da área de História: "Formação Política e Econômica do Brasil", "Classes e Movimentos Sociais no Brasil" e "Estudos de Territórios Urbanos e Rurais no Brasil" (2011-2020). Foi assessor na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (2005-2014). Foi pesquisador e coordenador do Centro "Memória e Caminhada das Comunidades Eclesiais de Base no Brasil" na Universidade Católica de Brasília (UCB) e docente ministrando as disciplinas de "Ciência da Religião" e "Antropologia da Religião" (2000-2009). Foi docente do Departamento de História do Centro Universitário de Brasília (UNICEUB) ministrando as disciplinas de "História do Brasil 3", "História da América 3" e de "História Contemporânea 3" (1996-1999). Tem experiência também na área de Teologia, com ênfase em História do Cristianismo, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Igreja no Brasil contemporâneo, Concílio Vaticano

II e Comunidades Eclesiais de Base. Foi presidente do Centro de Estudos em História da Igreja na América Latina (CEHILA-Brasil) (gestão 2010-2015).

Silvio César Moral Marques
Graduado em Administração (1993) e Filosofia (1996) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999) e Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2005). Fez Pós-Doutoramento no Insituto de Investigacione sobre la Uiversidad y la Educación da Universidad Nacional Autónoma de México em 2018. Atualmente é Professor Associado IV da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação, Teorias da Educação, Antropologia e Educação, Ética.

Sonia Boueiri Bassil
Abogada venezolana. Postdoctora en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2020. Doctora en Derecho 2009 y Maestría en Sociología Jurídica 1994. Profesora titular en la Escuela de Criminología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Los Andes de Venezuela, desde hace 23 años, en donde ha dictado diversas materias como Derechos Humanos, Conflicto y Mediación, Victimología, Justicia Criminal, Ética y Valores, Privación de Libertad, entre otras. Actualmente es Jefa del Departamento de Control Social y de la Unidad de Estudios de Postgrado. Desde 2013 es Investigadora en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con su Grupo de Trabajo "Crítica Jurídica y Conflictos Sociopolíticos". Ha sido invitada a dar más de 50 disertaciones académicas (Argentina, México, Brasil, Cuba, Bolivia, Ecuador, Perú, República Dominicana, Colombia, España, Chile, Puerto Rico, Venezuela). Con más de 40 publicaciones científicas y 4 libros entre los que destacan: ¿Qué es un criminólogo? Coord. Consejo de Publicaciones de la ULA, Mérida, 2013; y El acceso a la justicia: contribuciones teórico-empíricas en y desde países latinoamericanos. Coord. y editora jefe. Editorial Dykinson/ Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñate, España, 2010.

Sueli de Fátima Caetano Coppi
Mestra em Educação, linha de pesquisa: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências-Rio Claro, SP, e Bolsista CAPES. Graduada e Bacharela em História pelo Centro Universitário de Itajubá (2005), especialista em Educação pela Faculdade Pitágoras. Atualmente é professora na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH), Unesp – Rio Claro. Participa do Projeto de Extensão: Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro, Unesp- Rio Claro. Tem ampla experiência com o ensino de História, leciona para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio há mais de 15 anos. Lecionou em um Projeto de mineração em plena floresta amazônica, o que possibilitou vivência com comunidades ribeirinhas e quilombolas do baixo amazonas. Em sua trajetória docente, tem dado ênfase para formação de sujeitos sócio-históricos. Estuda a poesia Slam, jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação, Projeto de Vida e perspectiva de futuro.

Thais Aparecida Dibbern
Pesquisadora de Pós-Doutorado na Embrapa Agricultura Digital, desenvolvendo indicadores de inovação para a Agricultura Digital. Doutora em Política Científica e Tecnológica pelo Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com período sanduíche em Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg/Alemanha). Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2019) e bacharela em Gestão de Políticas Públicas (2016), ambos pela Unicamp. Integrou o comitê gestor do "Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos" da Unicamp entre 2017-2018 (MEC/Min. Justiça). Desenvolveu atividades de pesquisa junto ao Laboratório de Estudos do Setor Público (LESP/Unicamp), ao Grupo de Análise de Políticas de Inovação (GAPI/Unicamp) e ao Observatório de Direitos Humanos da Unicamp. Pesquisadora e Professora Colaboradora do Departamento de Política Científica e Tecnológica da Unicamp (DPCT/Unicamp). Áreas de pesquisa são: Análise de Políticas Públicas e de Instituições; Ciência, Tecnologia e Sociedade; Estudos sobre Ensino Superior; Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável.

Victoria Sara de Arruda
Doutoranda em Educação, linha de pesquisa: Linguagem-experiência-memória-formação, na Universidade Estadual Paulista- UNESP, Instituto de Biociências, Rio Claro (atual). Mestra em Educação, linha de pesquisa: Linguagem-experiência-memória-formação, na Universidade Estadual Paulista- UNESP, Instituto de Biociências, Rio Claro e Bolsista CAPES (2021-2023). Professora de educação básica 1 na SME de Rio Claro-SP (atual). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista, UNESP, Instituto de Biociências, Rio Claro (2019). Foi bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no Subprojeto "A Contribuição da Literatura nos Processos Formativos no Contexto Escolar", UNESP- Rio Claro (2017-2018). Foi bolsista no Projeto Núcleo de Ensino-Práticas culturais no contexto escolar: Literatura e contação de histórias, UNESP- Rio Claro (2018- 2019). Participa do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA), vinculado ao GEPLinguagens, cadastrado no CNPq, UNESP- Rio Claro. Também colabora com o Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em arte-educação, práticas culturais de contação de histórias e literatura, educação em Direitos Humano e o Graffiti como contralinguagem de reexistência.