

# Educação em Direitos Humanos

fundamentos e práticas

---

Arilda Arboleya  
Geraldo Balduino Horn  
Sabrina Cesar Freitas  
(Orgs.)



Platô  
Editorial



# **Educação em Direitos Humanos**

fundamentos e práticas

Copyright© 2023 dos autores  
Todos os direitos reservados.

**EDITOR-CHEFE**

Geraldo Balduino Horn

**GESTÃO COMERCIAL**

Célia Maria de Poli Penteadó  
Antônio Carlos Caron

**PREPARAÇÃO DE TEXTOS**

Gian Carlo Teixeira Leite  
Sabrina Cesar Freitas

**REVISÃO ORTOGRÁFICA**

Valdinei José Arboleya

**PROJETO GRÁFICO**

Giuliano de Oliveira

**DIAGRAMAÇÃO**

Loraine Ferraz

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
Mona Youssef Hammoud – CRB/ 9ª -1393

---

A666e

ARBOLEYA, Arilda (org.) [et al.] - Educação em Direitos Humanos:  
fundamentos e práticas. Curitiba: Platô Editorial, 2023.  
345p. - PTBR

ISBN: 978-65-89229-27-8

1. Educação 2. Direitos Humanos 3. Fundamentos e práticas  
I. Título

CDD.: 370.115

---

TODOS OS DIREITOS DESTA EDIÇÃO RESERVADOS À

PLATÔ EDITORIAL  
CURITIBA — PR  
WWW.PLATOEDITORIAL.COM

Arilda Arboleya  
Geraldo Balduino Horn  
Sabrina Cesar Freitas  
(Orgs.)

# Educação em Direitos Humanos

fundamentos e práticas



#### CONSELHO EDITORIAL

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes – CEP  
Adriana del Valle Pagani – IRI - Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
Adriano Moreira – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal  
Alécio Donizete da Silva – UFMT  
Aline Tainá Amaral Horn – PUBLICATEC  
Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ  
Arilda Arboleya – UFPI  
Carmen Lúcia Fornari Díez – UNIPAC  
Claudio Almir Dalbosco – UPF  
Dalton José Alves – UNIRIO  
Edson Teixeira de Rezende – FESP-PR  
Elter Manuel Carlos - Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde  
Filipi Vieira Amorim – FURG  
Geraldo Balduino Horn - UFPR  
Giselle Moura Schnorr – UNESPAR–UV  
Jorge Fernando Hermida – UFPB  
Jorge Luiz Viesenteiner – UFES  
Marco Sonzogni – Victoria University of Wellington, Nova Zelândia  
Maurílo Gadellha – IFRN  
Maurini de Souza Alves Pereira – UTFPR  
Patrícia Del Nero Velasco – UFABC  
Pedro Ângelo Pagani – UNEP  
Regis Clemente da Costa – UEPG  
Renato Epifânio – Universidade do Porto, Portugal  
Rodrigo Marcos de Jesus – UFMT  
Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP  
Samuel Dimas – Universidade Católica Portuguesa, Portugal

A decorative graphic on the left side of the page, consisting of a vertical red bar with rounded corners, a horizontal teal bar overlapping it, and teal lines forming a frame-like structure at the top and bottom.

# Sumário

# Sumário

## Introdução ..... 9

*Arilda Arboleya  
Sabrina Cesar Freitas  
Geraldo Balduino Horn*

## Parte I – Direitos Humanos: conceitos e fundamentos

### Unidade 1 - Direitos Humanos: conceitos básicos e fundamentos legais ..... 17

*André Bakker da Silveira  
Murillo Amboni Schio*

### Unidade 2 - Direitos Humanos, Alteridade e Diversidade Cultural ..... 39

*Fabiano Atenas Azola*

### Unidade 3 - Direitos Humanos, Direitos Fundamentais e Dignidade Humana ..... 57

*Eneida Desiree Salgado  
Lígia Melo de Casimiro*

## Parte II - Direitos Humanos, Cidadania e Violações

### Unidade 4 - Direitos Humanos, Cidadania e Democracia ..... 73

*Osmir Dombrowski*

### Unidade 5 - Direitos Humanos, Mídia e Liberdade de Expressão ..... 95

*Karoline Strapasson Jambersi  
Tailaine Cristina Costa*

### Unidade 6 - Direitos Humanos, Violência, Violação e Segurança Pública ..... 113

*Mariana Corrêa de Azevedo*

## Parte III - Direitos Humanos e Grupos Vulneráveis

### Unidade 7 - Direitos Humanos, Imigrantes, refugiados e apátridas ..... 135

*Ana Paula dos Santos Bittencourt Okamoto  
Fernando Cesar Mendes Barbosa  
José Antônio Peres Gediel*

### Unidade 8 - Direitos Humanos, Criança e Adolescente ..... 149

*Carolina Simões Pacheco  
Kamille Brescansin Mattar  
Talita Rugeri*

### Unidade 9 - Direitos Humanos, Pessoas Idosas e com Deficiência ..... 173

*Dandara dos Santos Damas Ribeiro  
Eber Santos da Silva  
Leonardo Carbonieri Campoy*

# Sumário

## Parte IV – Direitos Humanos e Diversidade

### Unidade 10 - Direitos Humanos e a Questão Étnico-Racial ..... 193

*Maria Nilza da Silva  
Mariana Panta*

### Unidade 11 - Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual ..... 215

*Julia Heliodoro Souza Gitirana  
Victor Romfeld*

### Unidade 12 - Direitos Humanos, Religião e Diversidade Religiosa ..... 228

*Arthur Alexandre Maccdonal  
Edmar Antonio Brostulim Brustolin*

### Unidade 13 - Direitos Humanos e Comunidades Tradicionais ..... 248

*Pedro Henrique Frasson Barbosa  
Ricardo Cid Fernandes*

## Parte V – Direitos Humanos, Condições de Vida e Trabalho

### Unidade 14 - Direitos Humanos e Meio Ambiente ..... 270

*Felipe Bueno Amaral*

### Unidade 15 - Direitos Humanos, Nutrição e Segurança Alimentar ..... 287

*Ana Christina Duarte Pires  
Diomar Augusto de Quadros*

### Unidade 16 - Direitos Humanos e as Condições Contemporâneas de Trabalho ..... 308

*Ana Paula Ferreira D'Ávila  
Camila Sailer Rafanhim  
Kelen Aparecida da Silva Bernardo  
Maria Aparecida Bridi*

### Sobre Autoras e Autores ..... 333

### Organizadores ..... 339

### Índice Remissivo ..... 340





# Introdução

*“A Educação em Direitos Humanos deve ser uma pedagogia da admiração perante tudo o que se afirma à vida.”*

*Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1991<sup>1</sup>.*

*Arilda Arboleya  
Sabrina Cesar Freitas  
Geraldo Balduino Horn*

Este livro representa um esforço para fortalecer e promover a Educação em Direitos Humanos no Brasil<sup>2</sup>. É o resultado da ação de múltiplos agentes que leem a Educação em Direitos Humanos como uma ferramenta para defesa da vida, para o exercício da cidadania e para a criação de personalidades democráticas. Mais que tudo, as páginas que seguem buscam fornecer algumas

ferramentas para que agentes educativos diversos se apropriem de princípios básicos relativos ao reconhecimento, à proteção e à reivindicação da dignidade humana.

O objetivo deste material é o de ampliar a variedade de recursos didáticos disponíveis para os educadores e oferecer ferramentas de apoio para enriquecer os trabalhos educativos em direitos humanos.

O Livro é composto por 16 unidades inéditas, desenvolvidas por escritores que pensam, refletem, pesquisam, avaliam e interpretam a promoção, a violação e o reconhecimento dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo. Dessa forma, o conhecimento aqui compartilhado é fruto da reflexão de especialistas nas temáticas que compõem o grande leque reflexivo da Educação em Direitos Humanos.

O princípio norteador para a formulação deste material paradigmático foi o de que a Educação em Direitos Humanos não transita como uma disciplina ou um conteúdo a mais no currículo. Ela é, antes, um tema transversal, multi e interdisciplinar que pode permear o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, bem como nas múltiplas formas,

<sup>1</sup> CJPSP. Educação para os direitos Humanos, 1991. **Fundo da Comissão Justiça e Paz de São Paulo**. Arquivo da Cúria Metropolitana Dom Duarte e Silva, São Paulo (SP). A Comissão Justiça e Paz de São Paulo (CJPSP) é uma instituição paulistana eclesial que esteve à frente dos primeiros empreendimentos de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil. Até o final do século passado, a CJPSP desempenhou um papel importante na defesa dos direitos humanos no Brasil. Surgida em 1972, sob liderança de Dom Paulo Arns, como uma agência de resistência à ditadura militar, a CJPSP trabalhou na busca e defesa de presos políticos, exilados, torturados e desaparecidos, além de produzir dados para comprovar crimes contra a humanidade cometidos durante o regime. Sua atuação esteve ligada à Igreja Católica paulistana e contou com pessoas influentes na sociedade civil, principalmente nas áreas do direito, sociologia e educação. Após o fim da ditadura, a CJPSP passou a focar em ações educacionais para disseminar uma “cultura para a paz” e promover a formação em direitos humanos através de uma abordagem problematizadora. A necessidade e urgência da educação em direitos humanos foram justificadas com base na persistência de práticas autocráticas na sociedade.

<sup>2</sup> Gostaríamos de expressar nossa gratidão a **Gian Carlo Teixeira Leite** pela sua significativa participação neste empreendimento educativo. Sua colaboração foi essencial para abordarmos de forma abrangente e enriquecedora os diversos temas que permeiam os direitos humanos, proporcionando uma valiosa contribuição para essa obra.

etapas e frentes de formação, sejam elas formais ou informais.

Com efeito, como o leitor e a leitora verá nas unidades a seguir, quando pensamos em Educação em Direitos Humanos estamos vislumbrando um conhecimento que se integra à prática pedagógica nos mais diversos espaços e contextos de formação, intercruzando-o e complementando-o com o fito de estimular o desenvolvimento de uma cultura da alteridade, que faz reconhecer o outro como sujeito de direitos, indistintamente.

Partimos do pressuposto de que Educar em Direitos Humanos é educar para o respeito ao outro em sua diversidade, em sua singularidade e em sua diferença. Para tanto, os textos sinalizam que a própria prática educativa, em qualquer ambiência, deve estar permeada por uma postura democrática horizontalizada e respeitosa do outro, princípio que deve permear a construção da estratégia de formação e de ensino-aprendizagem.

Em síntese, levando em conta esses princípios norteadores, esta coletânea oferece um material de referência para educadores e educadoras bem como agentes sociais diversos que desejem promover a Educação em Direitos Humanos em seus contextos de atuação. Dessa forma, está endereçada a agentes educativos formais e informais, agentes comunitários, agentes públicos, líderes estratégicos e demais atores sociais potenciais.

Almejamos que, ao final da leitura, cada leitora e cada leitor possa ministrar ações educativas relacionadas ao conteúdo de Direitos Humanos a partir de um material de referência, em diferentes espaços e para os mais diversos públicos. Assim, nosso intento é duplo: a) subsidiar todos aqueles que buscam promover ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos e b) disponibilizar um material que possa ser tomado como fonte de pesquisa e orientação para cada profissional.

A partir das unidades desse livro, multiplicadores podem se apoiar em propostas teórico-metodológicas, desenvolvendo estratégias didáticas que levam em consideração as especificidades do contexto de atuação, os objetivos institucionais de cada espaço e, principalmente, os saberes construídos pelos participantes do processo formativo. Vislumbramos, assim, favorecer o desenvolvimento da autonomia e a atribuição de sentido e significado dos conteúdos propostos em estudo e, ao mesmo tempo, oferecer suporte conceitual, embasamento sócio-histórico e, principalmente, instrumentos metodológicos apurados e adequados para o exercício educativo dos direitos humanos.

Para cumprir esse grande objetivo, o material é composto por unidades que abrangem questões sensíveis, contemporâneas e emergentes, relacionadas à Educação em Direitos Humanos. As unidades estão divididas em cinco seções temáticas: I) Direitos Humanos: conceitos e fundamentos; II) Direitos Humanos, Cidadania e Violações; III) Direitos Humanos e Grupos Vulneráveis; IV) Direitos Humanos e Diversidade, e V) Direitos Humanos, Condições de Vida e Trabalho.

Na Unidade 1, “Direitos Humanos: conceitos básicos e fundamentos legais”, no texto que abre a coletânea, os autores André Bakker e Murillo Amboni Schio se debruçam sobre os elementos constituintes do conceito de direitos humanos. Para isso, apresentam os fundamentos estruturantes da construção sócio-histórica das ideias e ideais de direito, dignidade humana e, por fim, Educação em Direitos Humanos. Ao examinar essas interconexões, o texto opera como um passaporte e um convite à leitura das unidades seguintes.

A segunda Unidade, “Direitos Humanos, Alteridade e Diversidade Cultural”, elaborada por Fabiano Atenas Azola, discute a centralidade da alteridade como princípio constituidor da humanidade e sua relação com a diversidade cultural. Tendo como ponto de partida os deba-

tes traçados sobre os ideais de humanidade a partir da segunda metade do século XX, o autor explora as noções de direito à diferença e à igualdade, além das possibilidades e desafios para a promoção do reconhecimento da diversidade cultural.

Na Unidade seguinte, intitulada “Direitos Humanos, Direitos Fundamentais e Dignidade Humana”, Desiree Salgado e Lígia Melo de Casimiro discutem a interconexão, os limites e as possibilidades para a materialização da liberdade, igualdade e dignidade na sociedade brasileira. Esta unidade enfatiza os obstáculos à concretização desses três valores e os caminhos para a sua concretização. As autoras tratam dos impasses e dos caminhos para a realização dos direitos fundamentais e das ferramentas disponíveis no sistema jurídico e no campo políticos para a sua efetividade.

Passando para a segunda seção temática do livro, a Unidade 4, “Direitos Humanos, Cidadania e Democracia”, Osmir Dombrowski, explora os nexos entre direitos humanos, cidadania e democracia, apresentando aspectos históricos da cidadania brasileira, bem como os impasses para o exercício pleno dessa cidadania. O autor resgata os avanços e retrocessos vividos ao longo da história e tece considerações sobre os dilemas e impasses que ainda subsistem desafiando os brasileiros e as brasileiras.

No texto seguinte, “Direitos Humanos, Mídia e Liberdade de Expressão”, as pesquisadoras Karoline Strapasson e Tailaine Cristina Costa resgatam o debate teórico-empírico sobre o conceito de liberdade de expressão e sua previsão em tratados internacionais e na Constituição de 1988. Levando em conta esse contorno sócio-histórico, as autoras discutem como as diferentes concessões e supressões do direito à liberdade de expressão estão associadas a distintas interpretações sobre os ideais de liberdade e direitos humanos.

Na Unidade 6, “Direitos Humanos, Violência, Violação e Segurança Pública”, tecida por Mariana Corrêa de Azevedo, destaca-se a

segurança pública como um desafio significativo no contexto dos direitos humanos. O foco é direcionado para a vulnerabilidade das juventudes e as graves violações de direitos humanos enfrentadas por essa faixa etária, especialmente em cenários marcados por desigualdades de classe, raça-etnia e território. A análise da autora expõe as éticas implícitas na sociedade, que privam, punem e até mesmo tiram a vida dos jovens mais desfavorecidos.

Compondo a terceira parte do livro, no texto “Direitos Humanos, Imigrantes, Refugiados e Apátridas”, Ana Paula dos Santos Bittencourt Okamoto, Fernando Cesar Mendes Barbosa e José Antônio Peres Gediel exploram as oportunidades e limites da circulação humana no mundo contemporâneo, assim como a promoção e a violação dos direitos humanos e da dignidade humana que se relacionam à mobilidade humana. Levando em conta os diferentes tratamentos jurídicos e políticas públicas para imigrantes, os autores exploram a importância dos direitos humanos na proteção dos imigrantes, a prevenção de violências e discriminações e a promoção de direitos fundamentais para uma nova vida em seus destinos.

A oitava unidade, “Direitos Humanos, Crianças e Adolescentes”, enfoca a construção sócio-histórica da infância e da adolescência, abordando os marcadores sociais dessas fases da vida. As pesquisadoras Carolina Simões Pacheco, Kamille Brescansin Mattar e Talita Rugeri analisam, à luz do princípio da promoção da dignidade humana, os eixos estruturantes dos direitos das crianças e dos adolescentes, destacando as violações à infância e à juventude como violações à dignidade humana. Também são apresentadas possibilidades educativas para a promoção da dignidade humana entre crianças e adolescentes, considerando abuso, exploração e abandono.

No capítulo “Direitos Humanos, Pessoas Idosas e com Deficiência”, o nono texto deste livro, Dandara dos Santos Damas Ribeiro, Eber Santos da Silva e Leonardo Carbonieri Campoy

deslindam a definição teórico-conceitual de “pessoas com deficiência” e “pessoas idosas” sob o enfoque dos direitos humanos. São discutidas as violações de direitos, a discriminação, a invisibilidade e a exclusão social enfrentadas por esses grupos. Amparados na reflexão sobre essas barreiras, a autora e os autores apresentam caminhos e alternativas para a construção de uma cultura de acolhimento e respeito, considerando a promoção da dignidade humana.

Já na quarta parte do livro, a Unidade 10, “Direitos Humanos e a Questão Étnico-Racial”, tecido por Maria Nilza da Silva e Mariana Panta, destaca aspectos das relações étnicas e raciais com foco na população negra e acerca de como o racismo afeta a realidade desse grupo populacional. No texto, as autoras refletem sobre a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira, analisando as desigualdades sociais e tecendo reflexões sobre racismo e discriminação. Sob esse fio analítico, delinham algumas das possibilidades e percalços para a promoção da igualdade nas relações étnico-raciais.

Julia Heliodoro Souza Gitirana e Victor Romfeld, na décima primeira unidade deste livro, “Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual”, discutem a construção social e histórica dos papéis de gênero e das desigualdades de gênero, abordando as violências de gênero e a LGBTfobia como obstáculos para a promoção da dignidade humana. A autora e o autor apresentam olhares para a igualdade, a diversidade e a pluralidade como possibilidades de promoção da dignidade humana. A educação é considerada fundamental para o reconhecimento e reversão das violações dos direitos humanos de LGBTs e mulheres.

A Unidade 12, “Direitos Humanos, Religião e Diversidade Religiosa”, elaborada por Arthur Alexandre Macdonal e Edmar Antonio Brostulim Brustolin<sup>3</sup> (*in memoriam*), oferece uma

análise sobre o vínculo entre a constituição do Estado brasileiro e as manifestações religiosas constituídas e as experiências nesse território. Conflitos sociais motivados por intolerância religiosa também são abordados pelos autores, enfatizando a educação como estratégia social para a promoção da tolerância e respeito à diversidade religiosa.

Pedro Henrique Frasson Barbosa e Ricardo Cid Fernandes, na unidade intitulada “Direitos Humanos e Comunidades Tradicionais”, abordam a definição teórico-conceitual da ideia de “comunidades tradicionais”, com ênfase em comunidades do Brasil e do Paraná. Os autores discorrem sobre a grande diversidade cultural que caracteriza as comunidades tradicionais no Brasil, suas diferenças internas, suas especificidades regionais e experiências sociais distintas da sociedade nacional. São também, apresentadas possibilidades educativas para a promoção e o respeito à diversidade étnica.

Abrindo a última parte do livro, na Unidade 14, “Direitos Humanos e Meio Ambiente”, escrito por Felipe Bueno Amaral, a reflexão é iniciada com a concepção de um direito socioambiental como direito humano, seguida pela ponderação sobre quem estará incluído no futuro do planeta. Para desenvolver essa reflexão, são exploradas as principais decisões coletivas nacionais e internacionais relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável e suas noções fundadoras. Em seguida, são abordadas as crises socioambientais resultantes das práticas humanas de exploração de recursos e a relação entre patrimônio natural e cultural. Por fim, encerra-se a discussão com a consideração da possibilidade de promover uma educação que gere uma verdadeira consciência territorial e socioambiental.

<sup>3</sup> Este livro presta uma homenagem póstuma ao professor Edmar Antonio Brostulim, cuja contribuição acadêmica e o compromisso com o ensino e a pesquisa foram inestimáveis. Durante sua carreira, o professor Brostulim se dedicou intensamente ao estudo de temas como religião, laicidade, projetos de desenvolvimento e religião na esfera pública. Sua paixão pelo conhecimento e seu comprometimento

em promover um diálogo crítico e esclarecedor nas questões sociais deixaram uma marca duradoura na comunidade acadêmica e nas escolas por onde passou. Sua ausência é profundamente sentida, mas seu legado permanecerá como fonte de inspiração para todos aqueles que se dedicam à pesquisa e à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Em memória do professor Edmar Antonio Brostulim, seu trabalho e dedicação continuarão a ser lembrados e valorizados.

O texto seguinte, “Direitos Humanos, Nutrição e Segurança Alimentar”, desenvolvido por Ana Christina Duarte Pires e Diomar Augusto de Quadros, explora os conceitos de nutrição, segurança alimentar, subnutrição e fome. Discute-se o direito à alimentação saudável como um direito humano, analisando as violações e promoções relacionadas a esse direito. Também são apresentados marcos nacionais e internacionais para o combate à fome e a promoção da segurança alimentar, considerando a produção de alimentos e as possibilidades educativas para a promoção da nutrição adequada e da segurança alimentar.

Por fim, na Unidade 16, intitulada “Direitos Humanos e as Condições Contemporâneas de Trabalho”, o objetivo principal é o de esclarecer a importância do respeito à dignidade da pessoa humana no acesso ao trabalho e nas condições seguras em que ele é realizado, conforme estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal de 1988 no Brasil. Neste texto, as autoras Ana Paula Ferreira D’Ávila, Camila Sailer Rafanhim, Kelen Aparecida da Silva Bernardo e Maria Aparecida Bridi discutem como o desrespeito a esse direito fundamental afeta a vida das pessoas e o acesso e a permanência na escola e no trabalho protegido e como influencia o exercício da cidadania. Aborda, ainda, os direitos humanos relacionados ao trabalho na sociedade moderna, justificando a relevância desta unidade, que oferece uma reflexão crítica e ferramentas para a construção de uma cidadania ativa, que não se limite apenas ao consumo, mas que envolva uma participação plena na vida social.

Como é possível notar, o fio que transpassa todas as unidades é a reflexão, sempre pelo viés pedagógico, sobre as condições que permitem, inviabilizam ou condicionam a dignidade humana. Apresentamos conteúdos em um caráter dialógico, envolvendo dimensões das práticas dos leitores e questões de natureza acadêmica que nos levam a refletir sobre possibilidades de construção e defesa da democracia nos distintos

espaços públicos e contextos educativos formais ou informais.

Por assim entender, empreendemos com esta publicação fazer conhecer e fazer circular a cultura dos direitos humanos enquanto direitos que afirmam para todos nós, humanos, a garantia de condições dignas de vida. Nessa conotação, disseminar essa cultura é requisito para avançarmos na solidificação de direitos fixados e protegidos em nossos ordenamentos jurídicos, envoltos em ideais de igualdade e de liberdade, que precisam ser construídos cotidianamente para fazer frente às exclusões sociais renitentes em diversos níveis.

Acreditamos que a relevância desse empreendimento pedagógico se revela na medida em que a condição de vulnerabilidade se perfaz na articulação de arranjos materiais e simbólicos, de modo que a debilidade dos acessos a bens estruturais se conjuga com dinâmicas enraizadas e naturalizadas de inferiorização subjetiva daqueles que já são materialmente desfavorecidos. Para romper com esse ciclo, que atenta contra a dignidade da pessoa humana, é preciso refundar os sentidos de justiça que norteiam as condutas coletivas, fazendo reconhecer em cada pessoa um detentor de direitos e de talentos que devem ser protegidos e estimulados pela ação estatal.

Propiciando esse reconhecimento, a presente coletânea concorre, portanto, para fomentar uma sociabilidade coletiva atenta à igualdade humana com respeito às diferenças interculturais, oferecendo uma abordagem que visa fortalecer os alicerces da Educação em Direitos Humanos. Ao longo deste livro, exploraremos diversas perspectivas e práticas educacionais que promovem o reconhecimento, a empatia e a ação em prol dos direitos humanos, buscando contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Você encontrará nas páginas a seguir um repertório teórico acompanhado de estratégias didáticas criativas, de fácil reprodução, pelas quais se espera possibilitar boa compreensão

de fundamentos e ampla replicação dos saberes aqui disponibilizados acerca de temas capitais que inter cruzam ambientes pedagógicos, de trabalho e de execução de políticas públicas em geral.

Esperamos que o material ajude a fomentar o diálogo entre educadores e educadoras e sirva de fonte para análise e reflexão dos Direitos Humanos.

Desejamos uma excelente leitura!

**PARTE I**

# **Direitos Humanos: conceitos e fundamentos**



## Unidade 01

# Direitos Humanos: conceitos básicos e fundamentos legais

André Bakker da Silveira  
Murillo Amboni Schio

## INTRODUÇÃO

O material apresentado a vocês, leitores e leitoras, tem o objetivo de ser uma introdução ao tema dos Direitos Humanos (DH). Este é, portanto, um material que busca educar em direitos humanos. A educação em direitos humanos (EDH) pode ser compreendida de várias formas, mas uma maneira bastante difundida de tratá-la é a partir de três focos (TIBBITS, 2018b):

- Educação em direitos humanos é educar *sobre* direitos humanos
- Educação em direitos humanos é educar *com* direitos humanos
- Educação em direitos humanos é educar *para* os direitos humanos

Em conjunto, esses três focos buscam a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. Além disso, pedagogicamente os três focos podem ser tratados em duas dimensões:

- Dimensão instrumental ou cognitiva
- Dimensão afetiva

A primeira dimensão está relacionada à compreensão da história, dos fundamentos, dos princípios e dos instrumentos jurídicos que compõem os direitos humanos. A segunda diz respeito

à forma e a finalidade da educação e implica educar com direitos humanos para que os educandos e educandas se tornem capazes de agir de acordo com e em prol dos direitos humanos (CANDAU, 2008; FLOWERS, 2000, p. vi).

É certo que os focos e dimensões da EDH estão bastante conectados e não podem ser completamente separados, mas o escopo desta primeira unidade está na Educação *sobre* Direitos Humanos. É importante ter em mente que se não soubermos o que são direitos humanos, por que existem e qual relação eles têm conosco e com nosso dia a dia, dificilmente poderemos internalizar o verdadeiro valor desses direitos e, enquanto educadores e educadoras, será mais difícil passar adiante a importância dos DH. Em outras palavras, sem saber *sobre* os DH, a tarefa de educar *com* e *para* os DH se torna bastante complicada.

Por tudo isso, nesta unidade, tentaremos destrinchar a ideia de direitos humanos e analisar parte de seu significado e sua história. Para tanto, buscamos caminhar por partes: primeiro, nos propomos a apresentar um breve debate sobre *o que é ser humano*. Buscaremos mostrar por que somos todos e todas detentores de direitos e que o que está por trás dos direitos humanos é

a ideia de *dignidade humana*. Em seguida, passamos a analisar o que é o *Direito*. Responderemos a questões como: de onde vem as regras e leis que regem nossa vida em sociedade? Elas não deveriam tratar apenas das pessoas de um Estado ou país? Como pode haver direitos para todos os seres humanos do mundo? E, por fim, conheceremos essas duas ideias e trataremos do que são os *Direitos Humanos*. Qual sua história especificamente? Para quem servem? Onde estão escritos? Com isso esperamos que você se sinta capaz e motivada ou motivado a seguir para as próximas unidades.

## PARTE 1 - O QUE É UM HUMANO?

Como nos definimos a nós mesmos? O que nos distingue dos outros seres vivos? Por que somos o que somos? Esses são temas recorrentes nas obras de grandes pensadores e pensadoras da humanidade das mais variadas áreas do conhecimento. São questões que nunca atingiram e provavelmente nunca atingirão o consenso total. A experiência de *ser humano* transborda para além de definições e conceitos. Justamente por ser uma dúvida tão antiga e tão distinta em suas respostas que, se quisermos entender a quem se destinam os direitos humanos, é fundamental que nos questionemos: o que é um humano? O que define a humanidade?

Se tentarmos encontrar uma resposta definitiva para essas questões, certamente estaremos em apuros. Ainda assim, consideramos importante que esses problemas sejam abordados ao falar sobre direitos humanos em atividades de formação. Ao longo da história, desumanizar pessoas e grupos sociais – isto é, dizer que o outro, o diferente, não é um humano – foi uma forma de oprimir, escravizar e eliminar milhões de pessoas. Assim ocorreu com povos negros, com mulheres, com indígenas e tantos outros. Ideias como essas persistem até hoje e, por isso, existem expressões populares como: “direitos humanos para humanos direitos”. O que está por trás disso é a ideia de que uns merecem e outros não, ou seja, de que alguns são humanos e outros não.

Por isso, ao tratar dessa difícil questão, o importante é que se demonstre que a própria indefinição é uma chave interessante para explicar o que é um ser humano. Nas diferenças que todos nós temos reside nossa principal característica. Ser humano independe de raça, gênero, religião, classe, cor, etnia, sexualidade e de qualquer outra característica pessoal. E ser humano independe, também, de qualquer ato que se tenha cometido. Essa é a regra fundamental.

Mas como explicar e convencer as pessoas de que essas ideias fazem sentido? Quando estamos cercados de injustiças diariamente, quando vemos notícias sobre violências todos os dias parece muito mais fácil se dobrar à raiva e à indignação e dizer que certas pessoas não merecem ter direitos. Infelizmente, não há fórmula mágica: a compreensão do valor da humanidade por si própria depende da internalização do valor dos direitos humanos (lembre-se: educar em direitos humanos é educar *sobre, com e para* os DH). O que recomendamos é que você ajude os grupos com os quais estiver trabalhando a percorrerem um caminho que leve a essa compreensão. Para isso, recomendamos algumas atividades.

### Prática 1 - “Sendo um ser humano”

**Objetivo:** reconhecer os conhecimentos prévios da turma acerca do tema.

#### **Sugestão de desenvolvimento:**

1. Coloque um objeto diante da turma. Pode ser um boneco, um apagador, o cesto de lixo, por exemplo.
2. Apresente-o como um ser que veio de outro planeta e que está curioso para aprender sobre esses seres que são denominados “humanos”.
3. Peça sugestões à turma sobre como explicar para esse ser o que é “ser humano”.
4. Discuta com os alunos e alunas sobre o que significa ser “humano(a)” e quais as diferenças entre esse ser e outros seres/coisas.

**Direcionamentos:**

*Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida nas disciplinas de Ciências, História, L. E. M, Artes, Ensino Religioso em séries do Ensino Fundamental II ou nas disciplinas de Ciências Humanas, Biologia ou L.E.M em séries de Ensino Médio.*

**Outras Possibilidades:**

*Na disciplina de Artes, você pode sugerir à turma que se expressem sobre o que é ser “humano(a)”, a partir das diversas formas de expressão artística e em L.E.M, siga a descrição, porém peça à turma que utilize palavras da língua estudada. Já no Ensino Religioso e nas Ciências Humanas, complemente essa atividade com as Práticas 2, 3, 4 e 5.*

Fonte: *Human Rights Topics for Upper Primary and Lower and Senior Secondary School*. ONU, 2004, p. 50.

Para complementar a explicação anterior, você pode se valer de algumas histórias e ideias clássicas sobre o tema. Por exemplo, na tradição ocidental, é possível retornar a Platão e Aristóteles, que já discutiam o assunto no século V a. C., certamente inspirados em outros que vieram antes deles. Com o decorrer da história, muitos pensadores e pensadoras tentaram dar suas respostas.

Elencamos abaixo algumas concepções e citações, bastante simplificadas, para servir de provocação e estímulo ao debate. Estes exemplos não devem ser usados como conceitos definitivos. O que recomendamos é que sirvam de apoio às atividades propostas nesta e em outras unidades e que você e sua turma busquem compreender o que estava por trás dessas ideias e por que elas são insuficientes para definir o ser humano.

## QUADRO I – CONCEPÇÕES CLÁSSICAS SOBRE A IDEIA DE SER HUMANO

<b>Platão</b> 427 - 347 a.C.	Na história da filosofia, é popular a anedota de que Platão teria dito a seus discípulos que o ser humano é um animal de duas patas e sem penas. Diante disso, Diógenes de Sínope, o cínico, teria capturado uma galinha, depenado-a e a apresentado a Platão. O filósofo, então, teria complementado sua explicação afirmando que o ser humano é um bípede, sem penas e com unhas chatas (COMTE-SPONVILLE, 2002).
<b>Aristóteles</b> 384 - 322 a.C.	Segundo Aristóteles, a distinção entre os homens e os animais é que estes vivem politicamente, auxiliados pela razão, que se manifesta através da palavra (ARISTÓTELES, 2007).
<b>Tomás de Aquino</b> 1225 - 1274	Em sua Suma Teológica, Tomás de Aquino diz: “no homem há quatro coisas a considerar: a razão, por ela se equipara aos anjos; as potências sensitivas, pelas quais se equipara aos animais; as potências naturais, pelas quais se equipara às plantas; o corpo, enfim, pelo qual se equipara às coisas inanimadas.” (Suma Teológica, c. 96, art. 2).
<b>Descartes</b> 1596 - 1650	A “razão [...] é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, 2001, p. 6).
<b>Rousseau</b> 1712 - 1778	Segundo Rousseau, o que distingue o homem dos animais são a liberdade, a capacidade de se aperfeiçoarem e se adaptarem às circunstâncias, em primeiro lugar, e não a razão em si, presente apenas virtualmente no homem (ROUSSEAU, 2015).

<b>Kant</b> 1724 - 1804	Para Kant, a ideia de humanidade está ligada à autonomia e à dignidade. (KANT, Fundamentação da metafísica dos costumes).
<b>Marx</b> 1818 - 1883	Marx afirmou que “é o trabalho [...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (MARX, 2012, p. 109)
<b>Durkheim</b> 1858 - 1917	“O homem só é humano porque vive em sociedade. Sem a sociedade, o homem retornaria à condição de animal. Com o passar das gerações, a sabedoria humana vai se acumulando indefinidamente, elevando-nos acima dos animais e de nós mesmo” (DURKHEIM, 1978).
<b>Hannah Arendt</b> 1906 - 1975	“[...] as condições da existência humana – a vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra – jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (ARENDR 2016, p. 14).

## Prática 2 – Enfoques teóricos

**Objetivo:** conhecer diferentes perspectivas sobre a temática e a história dos(as) pensadores(as).

### Sugestão de desenvolvimento:

1. Apresente alguns nomes de pensadores(as) importantes da filosofia, história e sociologia.

2. O grupo ou aluno(a) deve escolher um dos nomes apresentados ou outro que julgue interessante.

3. Pesquisar a história de vida dessas pessoas e seus pensamentos sobre o ser humano, o homem, a mulher, buscando compreender o motivo desse pensamento.

4. Apresentar para a turma ou em texto o assunto pesquisado e debater.

### Direcionamentos:

Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida nas disciplinas de Filosofia, História e Sociologia em séries do Ensino Médio.

### Outras Possibilidades:

Utilizar essa atividade em conjunto com a Prática 1.

Saindo de um âmbito mais abstrato e filosófico e entrando no campo das Ciências Naturais, podemos tentar definir o ser humano a partir de seus atributos biológicos, físicos e químicos. Essa é uma abordagem interessante, pois inclui conhecimentos de outras áreas que não só as Ciências Humanas no debate sobre direitos humanos. É importante que não se deixe apenas para as áreas das Ciências Humanas a carga da educação em direitos humanos, pois ela deve ser sempre pensada transversalmente. Na medida do possível, recomendamos que sempre se tente organizar projetos interdisciplinares e transdisciplinares para se trabalhar a EDH.

No que diz respeito às Ciências Naturais, é possível dizer que sabemos que nós, humanos e humanas, somos animais, mamíferos, primatas, bípedes, da espécie *Homo sapiens*, que surgiram há cerca de 300 mil anos. Além disso, somos constituídos de moléculas, átomos e células ordenadas de uma maneira específica, o que faz com que nos diferenciemos de outros seres por possuímos um DNA também específico.

Esses conhecimentos jamais serão definitivos e podem sempre se transformar. Além disso, com o avanço da tecnologia, estão surgindo novas formas de intervenção na saúde e na vida humana. Essas questões, relacionadas à ética da vida e da saúde (a Bioética), impõem que pensemos em

como lidar com a clonagem, a gravidez *in vitro*, o uso de células tronco e outros tantos assuntos. Sem contar outros temas bastante complexos como a eutanásia, o aborto e as seleções genéticas antes do nascimento. Todos esses são temas que dizem respeito ao que é ser humano e aos direitos humanos.

### Saiba mais

*Você conhece os princípios da bioética? Toda atividade médica e de pesquisa deve sempre respeitar esses princípios: autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça. Eles também são parte do que entendemos por direitos humanos e têm o objetivo de garantir o respeito à dignidade. Por isso, todo o trabalho ou pesquisa que envolve a integridade física e psicológica das pessoas deve seguir esses princípios. Para expandir seu repertório sobre o tema, indicamos a leitura da [Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos da Unesco](#). Aqui cabem, também, algumas questões: será que esses princípios não deveriam ser respeitados também no tratamento de outros seres? Deixamos essa reflexão para você e suas turmas.*

Isso demonstra como os direitos humanos não estão distantes de nossas vidas e nem são garantias eternas. Pelo contrário, estão inteiramente conectados ao dia a dia e à história do mundo. Em outras palavras, são construídos histórica e socialmente. A evolução da tecnologia gerará situações imprevistas para nós, o que fará com que permaneçamos constantemente discutindo sobre a extensão dos direitos humanos. A próxima prática ajudará a trazer esse tema para a sala de aula.

### Prática 3 – Contribuições das ciências naturais

**Objetivo:** compreender como as áreas das ciências naturais contribuem no debate sobre a temática.

#### Sugestão de desenvolvimento:

1. Explique à turma o que é ciência e como funciona o método científico nas ciências da natureza.

2. Peça para que pesquisem como as ciências explicam o ser humano através da química (ex: quais elementos fazem parte da composição humana?), da biologia (ex: qual o Reino, Filo, Classe, Ordem, Família, Gênero e Espécie dos seres humanos?), da fisiologia e anatomia (ex: quais os tipos de células, órgãos, membros dos seres humanos? Como ocorrem os processos de digestão, respiração e circulação dos humanos?) ou outras.

3. Peça para que pesquisem quais as diferenças entre seres humanos e outras espécies (animais, vegetais ou minerais) seguindo os mesmos critérios utilizados.

4. Considerando os conteúdos desta unidade, pergunte à turma quais são os limites desses conceitos e por que podem não ser suficientes para explicar o ser humano em sua totalidade.

#### Direcionamentos:

Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida nas disciplinas de Ciências em séries do Ensino Fundamental II ou nas disciplinas de Biologia e Química em séries do Ensino Médio.

#### Outras possibilidades:

Sugerir aos grupos que pesquisem quais foram as diferentes concepções de homem pré-científicas (pré-socráticos, gregos) baseadas nas ideias de elementos naturais, comparando-as com as concepções científicas atuais.

Utilize essa atividade em conjunto com a Prática 1.

Até agora, tentamos refletir sobre o que é ser humano a partir do próprio ser, pensando sempre no indivíduo e no que o distingue de outros seres que existem no planeta terra. Mas e se o que define o ser humano não está apenas em um indivíduo, mas na relação entre vários? E se o que nos define não forem nossos corpos, nosso DNA, nossa capacidade de pensar e de comunicar, mas sim nossa cultura?

A perspectiva que apresentamos agora é a de que o ser humano pode ser entendido como um ser social ou cultural, com habilidades únicas,

como a capacidade de criar fogo, por exemplo, e que é definido através de sua experiência em comunidade. Segundo uma visão da área das Ciências Sociais e Humanas, poderíamos dizer que a espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A Antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra. (LARAIA, 2001, p. 10).

Assim, o ser humano, além de ser biologicamente diferente de outras espécies e de possuir uma forma de pensar única (que a filosofia chama de racionalidade), é também um ser que possui cultura e que se define a partir dela.

A ideia de que os humanos são sociais e culturais gera questões muito interessantes para serem tratadas no contexto educativo. Pode-se, por exemplo, falar sobre a história do garoto Kaspar Hauser, um menino que foi mantido preso por 16 anos, com o mínimo de contato humano, e depois, foi solto por um homem desconhecido no meio da cidade de Nuremberg, na Alemanha do século XIX. Por ter crescido em isolamento, Kaspar Hauser não sabia falar, não sabia caminhar direito, não sabia, enfim, se comportar socialmente. A vida de Kaspar Hauser é uma história que nos ajuda a refletir sobre a condição humana, pois faltam a Kasper muitos dos elementos que apresentamos até aqui.

O que aconteceria com um ser humano que jamais conviveu com outros seres humanos? Ele seria um novo ser? Ou ainda seria humano ou humana? A atividade que segue traz essa e outras narrativas que enriquecem nosso debate.

## Prática 4 – Cultura e diferenças

**Objetivo:** conhecer diferentes narrativas sobre a socialização humana e reconhecer a importância da cultura na constituição do ser humano.

### Sugestão de desenvolvimento:

1. Explique à turma o que é a compreensão do ser humano como ser cultural e social.
2. Peça que pesquisem e apresentem alguma narrativa relacionada ao tema, fictícia ou não. Pode-se utilizar a internet, filmes, quadrinhos, livros, músicas, jogos ou qualquer outro formato.

### Direcionamentos:

Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida na disciplina de Sociologia em séries do Ensino Médio.

### Outras Possibilidades:

Algumas narrativas que podem ser disponibilizadas às turmas em formação são: *Rômulo e Remo*; *Amala e Kamala*; *Kaspar Hauser*; *Mogli, o menino lobo*; *Tarzan*; *Oxana Malaya*; *Peter, o selvagem*; *Rochom P'ngieng*; *Victor de Aveyron*; *Blanka (do jogo Street Fighter)*; *O menino selvagem, de Truffaut*; *O quarto de Jack*; *Um lobo na família*; *O senhor das moscas*.

Utilize essa atividade em conjunto com a Prática 1.

Para complementar as atividades desta unidade, vale ressaltar que as diferentes religiões, religiosidades e culturas trouxeram suas visões sobre o que é humano e quais suas origens. Essas perspectivas são muito importantes para compreender a história da humanidade. Nas seções seguintes, você verá de forma mais aprofundada porque é importante conhecer essas outras formas não hegemônicas de falar sobre os direitos humanos. Por ora, sugerimos que agregue a prática abaixo em sua ação educativa.

**Saiba mais**

*Teorias hegemônicas são aquelas que exercem mais influência e, às vezes, dominação em nossa cultura e forma de pensar. Quando se trata de direitos humanos, a perspectiva ocidental é a hegemônica. Mas há autores, como o indiano Amartya Sen (1997), que sugerem que princípios que hoje entendemos como de direitos humanos, como a liberdade e a tolerância já estavam presentes em culturas orientais há muito tempo, como, por exemplo, no budismo.*

**Prática 5 – Diversidade de perspectivas**

**Objetivo:** conhecer diferentes perspectivas sobre a temática.

**Sugestão de desenvolvimento:**

1. Sugira à turma que pesquisem as concepções de ser humano em diferentes religiões e religiosidades ou mitos e lendas, de diferentes culturas. A pesquisa pode ser feita através de material trazido pelo professor(a) ou a partir do interesse e curiosidade do grupo ou aluno(a).

2. Aproveite essa atividade para explicar a importância da pesquisa e das fontes (como usar a internet, por exemplo).

3. Apresentar para a turma ou em texto o assunto pesquisado e debater.

**Direcionamento:**

Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida nas disciplinas de Ensino Religioso e História em séries do Ensino Fundamental II ou nas disciplinas de Ciências Humanas em séries do Ensino Médio.

**Outras possibilidades:**

Utilize essa atividade em conjunto com a Prática 1

O filósofo Karl Jaspers nos dá uma síntese do que foi dito até aqui. Para ele, o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser constituído de matéria e *pertencente à natureza* e, por ser racional, atuante

e criador, é também um ser *pertencente à História* (à qual gera ao mesmo tempo em que é criado por ela). Assim como Laraia, citado anteriormente, é possível perceber em Jaspers o papel que a cultura – para ele denominada História – tem para diferenciar os seres humanos de outras espécies.

Apesar de todas essas definições, ainda assim é impossível ter um consenso sobre o que é ser humano. Por exemplo: a filosofia antiga apontava a racionalidade e a capacidade de falar como características essencialmente humanas. Mas será isso suficiente? Uma pessoa que sofre um acidente e perde a capacidade de falar ou fica com as capacidades cognitivas prejudicadas ou em estado de coma, deixa de ser humana? Ou, se cientistas descobrirem uma espécie de animal capaz de falar, esse animal será um humano? E um indivíduo que nasce com uma alteração em sua genética, não é humano? E se um primata desenvolver uma habilidade exclusivamente humana, como fazer fogo, por exemplo, a concepção de humano terá que ser alterada?

Essas questões nos mostram que há algo muito mais complexo na experiência de ser humano, pois mesmo todas essas definições somadas não são capazes de explicar o todo. Além disso, elas podem mudar a qualquer momento. A história, ao mesmo tempo em que contribui com o nascimento de grandes mentes que ajudam na inalcançável tarefa de definir o humano, também assume o papel de trazer novos elementos que reconfiguram a questão e demandam novas explicações. Uma das características da humanidade talvez seja a impossibilidade de limitar o ser humano com simples definições.

Chegamos, então, a um ponto crucial. Na falta de definições biológicas, históricas, sociológicas, antropológicas e filosóficas que deem conta de definir de uma vez por todas o que é ser humano, podemos recorrer a um conceito que, de certo modo, abrange todas essas áreas. Trata-se da ideia de dignidade. Certamente, a ideia de dignidade não nos traz resposta às questões levantadas até aqui, mas nos dá um direcionamento para irmos além. Ela nos diz que: independentemente do que seja um ser humano, todo ser

humano tem dignidade e deve ter sua dignidade respeitada. Sendo assim, é a partir da ideia de dignidade, e não da ideia de ser humano, que poderemos definir o que são direitos humanos. Os direitos humanos são os direitos que garantem dignidade à vida humana e tudo aquilo que for necessário para a dignidade é (ou poderá vir a ser) um direito humano.

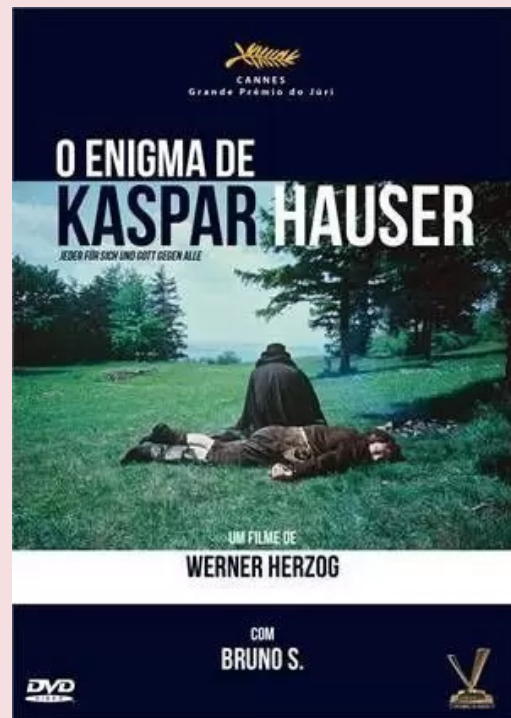
A humanidade é composta por adultos e adultas, crianças, idosos e idosas de diferentes etnias, crenças, religiões, orientações sexuais, gêneros, ideologias, alturas, pesos, formas de pensar, de agir, de se vestir, de falar, de se comportar, de se manifestar, de viver. A diversidade é inerente à condição humana. Respeitá-la é necessário a fim de promover e nutrir a convivência. De tudo o que dissemos até aqui, talvez esse seja o ponto mais importante. Diante disso, a questão que importa responder é: o que pode auxiliar a humanidade a alcançar o verdadeiro respeito à dignidade humana? A resposta que apresentaremos a seguir passa pela ideia de direitos e, finalmente, de direitos humanos. Para chegar lá, passaremos agora por outras áreas muito peculiares dos seres humanos: os costumes, as regras e o Direito.

### Para aprofundar:

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos possui uma série de materiais didáticos sobre DH destinados a todas as etapas da educação. Essa unidade teve como inspiração algumas das atividades presentes nesses materiais. Você pode acessar esses materiais em inglês e espanhol pelo link: <https://www.ohchr.org/EN/PUBLICATIONSRESOURCES/Pages/TrainingEducation.aspx>

O cineasta e documentarista alemão Werner Herzog adaptou ao cinema a história de vida de Kaspar em 1975, tendo recebido o Prêmio Grand Prix do Festival de Cinema de Cannes no mesmo ano pela película, segundo prêmio em importância. No mesmo ano também foi selecionado como filme estrangeiro representante da Alemanha Ocidental para a premiação do Oscar, apesar de não ter sido nomeado para o páreo.

*O enigma de Kaspar Hauser; direção: Werner Herzog. 1974, (109 min.).*



Fonte Imagem: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/5/5a/O\\_Enigma\\_de\\_Kaspar\\_Hauser.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/5/5a/O_Enigma_de_Kaspar_Hauser.jpg)

## PARTE 2 - O QUE É O DIREITO?

### Alguns conceitos

O Direito nasce dos humanos: por eles foi gestado, criado e nutrido. O Direito só adquire sentido na inter-relação dos seres humanos e suas instituições. O jurista Paolo Grossi (2005, p. 7) defende que é impossível pensar o Direito sem as pessoas, já que ele não é composto de fenômenos da natureza como a física, a biologia e a química, mas é construído pelas pessoas. Essa é uma noção basilar do que se entende por Direito atualmente. Onde quer que haja reunião e coletivos humanos existe alguma noção referente à organização social. Logo, ainda que não sejam chamados de Constituição, Código ou Leis, haverá, em qualquer sociedade humana, certas 'regras', ou comportamentos, ou relações, ou acordos, ou



morais que devam ser minimamente seguidos ou observados, independentemente da forma pela qual são transmitidos (escritos, oralmente etc.).

O Direito representa aquilo que se pode ou não fazer, segundo as regras que a sociedade em questão tem como hegemônica ou dominante. É um dos sinais de que os seres humanos há muito tempo se juntaram em grupos e precisaram definir, entre outras coisas, como seria a convivência e qual seria o papel de cada indivíduo em relação ao grupo. Para tanto, normas e regras foram sendo estabelecidas a fim de ordenar o convívio em coletividade.

Partindo desses pressupostos, entendemos que toda a sociedade possui alguma forma de organização social correspondente. No caso da sociedade moderna capitalista, cuja existência e sentido foram construídos ao longo da História, e não natural ou divinamente estabelecido, o Direito adquire um status de importância na materialidade e sentido que nossas instituições e relações tomaram. É neste longo processo, que remonta ao século XV para a discussão aqui proposta, que se faz necessário posicionar o Direito como o conhecemos em seu formato atual: o Direito também como uma construção histórica. Outra característica que se depreende dessa discussão é a sociabilidade da qual depende e necessita o Direito. Em outras palavras, o Direito só existe e se desenvolve na relação entre as pessoas e nas instituições por elas criadas. Poderíamos conceber a existência do Direito Penal, Civil ou Tributário sem haver pessoas contra quem invocamos o Direito e suas instituições? Com esta breve introdução, pode-se resumir aqui três proposições:

1. *O direito é uma criação humana;*
2. *O direito pertence à História;*
3. *O direito emerge na relação entre sujeitos e é no convívio humano que ganha sentido.*

Vejamos uma prática que pode ajudar suas turmas a entender como acordos podem surgir das relações sociais.

## Prática 6 - Criando o Direito

**Objetivo:** *provocar a reflexão acerca da interpretação e cumprimento das regras.*

**Materiais:** *bexigas, barbantes.*

**Sugestão de desenvolvimento:** *antes de iniciar a explicação da atividade para a turma, converse em segredo com um aluno ou aluna explique como se desenvolverá o trabalho. Peça a ele ou ela que, ao seu sinal, tente fazer com que os demais não estourem as bexigas, mas só depois de ter decorrido 1 minuto da atividade. Essa pessoa representará o “Direito”.*

**1.** *Afaste as carteiras e deixe um espaço no centro da sala que permita o livre deslocamento; dê uma bexiga e um pedaço de barbante (+ 30cm) para cada participante.*

**2.** *Peça aos participantes que façam um círculo em pé, encham suas bexigas e as amarrem em seus tornozelos.*

**3.** *Indique a seguinte regra: “quem resistir 2 minutos com a bexiga cheia vence!”. Não diga nada sobre estourar as bexigas dos outros participantes, deixe que interpretem como quiserem.*

*Os participantes tendem a começar a estourar as bexigas uns dos outros. Terminados os 2 minutos, trabalhe os seguintes questionamentos e outros que considerar apropriados:*

*Por que estouraram os balões ou por que não estouraram?*

*Era possível que todos ganhassem se ninguém estourasse o balão alheio? De onde tiraram a ideia de estourar?*

*Qual a relação dessa dinâmica com o direito?*

*A pessoa encarregada de representar o “Direito” foi ouvida? Se ela fosse ouvida, o que mudaria?*

**Direcionamento:**

*Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida na disciplina de Educação Física ou em outra qualquer, tanto em turmas do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio.*

## UM POUCO DE HISTÓRIA

Existem muitas teorias sobre a origem da palavra *direito*. “*Directum*” é o termo latino que pode ter dado origem ao conceito, pois significa “direito”, “reto” (MONTORO, 2000, p. 33), “o que não se desvia” (SILVA, 2014, p. 718). Não se pode precisar desde quando, mas há muito, na história da humanidade, existem regras preestabelecidas, escritas ou não, que definem como as pessoas devem se conduzir, porém é importante compreender como isso procedeu.

Conforme aponta o historiador Fustel de Coulanges (2004), o Direito das sociedades antigas greco-romanas era compreendido não como obra dos legisladores, mas sim como expressão da vontade divina, praticado e construído espontaneamente pelas e nas famílias. Ao mesmo tempo, as leis ou códigos que regiam essas sociedades se confundiam com os mesmos princípios que constituíam a família. Nas sociedades gregas e itálicas antigas, por exemplo, três elementos se encontravam em estrita consonância: a religião doméstica, a família e o direito de propriedade. Importante ressaltar que a própria noção de religião já se utilizava da ideia de propriedade, que era, por sua vez, amparada pelas normas que regiam aquela sociedade. Entre o solo, a família e o altar, criava-se uma forte noção de propriedade e de pertencimento àquele pedaço específico de terra (COULANGES, 2004).

Nessa mesma perspectiva do desenvolvimento da ideia de Direito, outro aspecto importante é que os seres humanos em sociedade, por serem criadores de cultura, deixam às gerações posteriores práticas, usos, ritos e costumes que vão sendo transformados e aceitos como regras e normas, o que juristas e historiadores passam a chamar de **direito de costumes** ou **direito consuetudinário**. Os costumes eram resultados de hábitos e usos que um indivíduo ou grupo possuía e que, de diversas formas – quer seja pela religião, tradição oral, ritos, práticas de trabalho, caça e cultivo etc. – passavam, não apenas para seus descendentes, mas para outros membros da comunidade. Com o tempo, tornavam-se práticas

obrigatórias ou mais adequadas para a reprodução da vida naquela sociedade. É certo que as castas privilegiadas, grupos dominantes ou a aristocracia determinaram frequentemente quais tradições deveriam permanecer e quais deveriam perecer. Esse período é mais comumente associado a ausência de códigos e leis escritas da forma como conhecemos hoje.

Com o tempo e o desenvolvimento da escrita, muitos desses costumes passaram a ser escritos, servindo de base para se tornarem leis. A difusão e o aprimoramento da técnica de escrever, somada à compilação desses costumes e ao direito consuetudinário, proporcionaram os primeiros códigos (manuscritos) da Antiguidade: a coletânea de normas e regras de Hamurábi da Babilônia do século XVIII a.C.; o código de Manu, considerado o pai da humanidade na cultura indiana e o mais antigo legislador do mundo, que escreveu suas leis entre 1300-800 a.C.; a Lei das XII Tábuas de 450 a.C., publicadas pelos magistrados romanos a fim de amenizar as insatisfações plebeias do período. Esses são alguns exemplos dessas codificações.

Contudo, conforme aponta o jurista Antônio Carlos Wolkmer (2006), esse mesmo Direito, além de sua fixação escrita, reproduzia-se majoritariamente através da tradição oral e mesclava-se com preceitos civis, religiosos e morais, como é o caso dos códigos citados anteriormente, o que para nossa sociedade atual configura um anacronismo.

A palavra lei, assim como a palavra Direito, também não possui consenso sobre seu surgimento, mas uma das possibilidades é que a sua origem esteja no termo latino *legere*, que é entendido como “o que está escrito” (SILVA, 2014, p. 1258). Nessa perspectiva, hábitos tornaram-se costumes e esses costumes foram escritos para que todos pudessem ler e, garantidos por alguma instituição, tornarem-se lei. Wolkmer (2006, p.19) sintetiza: “houve três grandes estágios de evolução: o direito que provém dos deuses, o direito confundido com os costumes e, finalmente, o direito identificado com a lei”.

### Prática 7 - As regras do grupo

**Objetivo:** promover uma reflexão sobre os costumes e hábitos e produzir um “código” de costumes e regras para o grupo em formação.

**Sugestão de desenvolvimento:**

1-Peça ao grupo que faça um levantamento dos hábitos e costumes presentes na turma:

*Como as pessoas se relacionam? O que dá certo nas relações? O que dá errado? Esses costumes podem virar regras/acordos de convivência da turma? Existem regras/acordos da turma ESCRITOS que não são respeitados? Por que isso acontece?*

2-A partir desse levantamento redijam em conjunto os novos Direitos e Deveres da sala a partir do que já funciona e do que precisa ser melhorado.

3-Peça para que repliquem essa tarefa em casa.

Antes de passarmos ao nosso último item, vamos destacar duas correntes do Direito cujo embate forneceu as bases para o sistema jurídico como conhecemos hoje: o direito positivo, ou o **juspositivismo**; e o direito natural, ou o **jusnaturalismo**. De acordo com o jurista Norberto Bobbio, podemos elencar seis critérios de distinção entre o jusnaturalismo e juspositivismo: 1) o primeiro é universal, enquanto o segundo tem validade local; 2) o direito natural é divino, imutável, e o direito positivo é histórico, mutável; 3) a fonte do direito natural são os deuses, as regras religiosas e eternas, já as fontes do direito positivo são a sociedade, as instituições e a lei; 4) o direito natural é conhecido através da razão, inerente ao ser humano como obra divina, ao passo que o direito positivo é conhecido através da vontade dos outros, promulgado pela sociedade, cuja expressão primeira são os teóricos políticos contratualistas; 5) o jusnaturalismo entende os comportamentos e as ações que regula como bons ou maus em si mesmo, enquanto que o juspositivismo os classifica como legais ou ilegais sem uma valoração primeira; 6) por fim, o direito natural estabelece aquilo que é bom, adequado aos valores divinos, enquanto o direito positivo

estabelece aquilo que é útil a sociedade (BOBBIO, 1995).

Na busca por aquilo que é justo, muitas vezes, no passado, a resposta foi “encontrada” na natureza, ou seja, naquilo que já estava posto no mundo. Aquilo que era considerado certo ou errado não era criação humana, era uma lei universal. Importante salientar que a noção de Direito natural esteve sempre pautada em preceitos religiosos. Hugo Grócio (2014, p. 182), jurista holandês e um dos principais estudiosos do direito natural no período Moderno, definiu o jusnaturalismo como um atributo da razão capaz de enquadrar determinado ato humano como moralmente reprovável ou não. O valor do justo e moral deveria estar em consonância com Deus, criador da natureza. A essa forma de pensamento deu-se o nome de jusnaturalismo.

Mesmo após tantos séculos de teorias e debates sobre o tema e, apesar da predominância atual do juspositivismo, não é possível dizer que o assunto já está esgotado ou resolvido, existindo correntes jusnaturalistas dentro do direito até hoje, e os próprios Direitos Humanos se valem de noções universais para se afirmar. Nesse caso, a ideia de direito natural não se justifica mais apenas em uma noção de divindade, mas na aceitação de que o simples fato de ser humano, de ter dignidade, implica ter direitos. O respeito à dignidade, materializado no Direito, independe de condições, sejam religiosas, políticas, econômicas ou sociais. Por isso a importância de destacar essas duas correntes para a compreensão do nosso tema. Passamos agora para a compreensão do direito na atualidade.

### O DIREITO NO CONTEXTO ATUAL

Para situar o Direito nos dias de hoje é preciso entender como outro elemento – o Estado – passou a fazer parte dessa tríade que reúne sociedade/indivíduos, direito e Estado. A estatização do Direito, ou seja, a impossibilidade de se pensar o Direito sem pensar em Estado, é, segundo Grossi (2005, p. 3-4), consequência da Revolução Francesa de 1789, que possibilitou a

consolidação da lei como expressão da vontade geral, apoiada pelas noções iluministas do contratualismo (séc. XVII e XVIII), representadas por figuras como Hobbes, Locke e Rousseau, importantes teóricos iluministas do Estado.

É a partir daí que o Direito passa, gradualmente, a ser discutido e definido na sociedade, agora por meio da representatividade eleitoral ou estamental e indissociável do aparelho do Estado, que define o que é permitido, proibido ou obrigatório, e se propõe a regular e organizar as relações sociais. Em outras palavras, o Direito é instrumentalizado pelo Estado. Será na França de Napoleão (1799-1815) que surgirão as primeiras codificações do Direito como se conhece hoje (Código Penal, Código Civil, Código Tributário, por exemplo), modelo que será utilizado mundialmente nos séculos seguintes. Com isso, chega-se uma quarta proposição:

4) *O direito está originariamente na sociedade, não no Estado.*

### Prática 8 - “Juridiquês”

**Objetivo:** *ter contato com as normas e os códigos escritos, assim como ter noção da linguagem específica e das dificuldades de compreensão que o mundo do direito apresenta.*

#### Sugestão de desenvolvimento:

*“Juridiquês” é a maneira informal de designar o tipo de palavras e conceitos usados quando se fala sobre direitos e leis.*

*Apresente alguns textos legais para a turma e deixe que percebam quais as dificuldades de leitura e porque elas ocorrem.*

*Peça para que reescrevam, com uma linguagem mais acessível, alguns artigos dessas leis e apresentem para turma a versão original e a nova.*

*Discuta sobre porque o poder legislativo produz textos complexos e se poderia ser diferente.*

*Tentar escrever em “Juridiquês” as regras da turma e questionar “Ficou mais difícil ou mais fácil de entender?”;*

#### Direcionamentos:

*Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Língua Estrangeira Moderna, tanto em turmas do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio.*

**Outras Possibilidades:** *Comparar constituição de 1824 e 1988 e perceber os contrastes da língua portuguesa do século XIX e do século XX. Utilize essa atividade em conjunto com a Prática 8.*

Aqui, vale ressaltar, a título de curiosidade, que a compilação jurídica ordenada por Justiniano – imperador bizantino que governou entre 527 e 565 d.C –, resultou em quatro livros (*Institutas*, material voltado para o estudioso de Direito; *Pandectas* e *Digesta*, jurisprudência do período clássico romano; *Codex*, reunião das constituições imperiais romanas) que, posteriormente, foram chamados por um estudioso do século XVI de *Corpus Juris Civilis*. Outros códigos de normas e regras também existiam no continente americano, como o código asteca, apenas um exemplo dentre outros acerca da existência de regras de convívio e conduta social para além da sociedade europeia ocidental.

Como vimos, a história do Direito está muito ligada à história da humanidade. Os temas apresentados dizem respeito à forma como o ocidente desenvolveu seu pensamento jurídico, mas isso não quer dizer que outros povos não tivessem também uma forma própria de definir o certo ou errado, o justo ou injusto ou qualquer outro tipo de ação, sensação ou sentimento para apaziguar os conflitos que surgiam em suas comunidades. Conhecer essas outras formas de fazer o Direito é essencial para que se possa compreender ainda mais o que foi tratado no tópico anterior: o que é humano.

Por fim, sabe-se que os direitos não são iguais em todo o mundo. Cada país possui seu conjunto de códigos, leis e normas. Porém, alguns processos e episódios da história fizeram com que se considerasse importante que alguns direitos

fossem proclamados comuns e inerentes a todos os seres humanos: esses são os Direitos Humanos, tema da nossa próxima seção.

### Para aprofundar

A DH Net é uma rede eletrônica sem fins lucrativos e também um site na internet criado em 1995, funcionando tanto como uma enciclopédia digital das temáticas de cidadania e direitos humanos, quanto como um ponto de encontro entre diversas organizações da sociedade civil. Você pode encontrar diversos textos, estudos, pesquisas e materiais diversos que podem ser acessados gratuitamente. Por exemplo, todos os códigos citados anteriormente, e muitos outros, podem ser lidos integralmente e com tradução. Convidamos vocês leitores e leitoras a visitarem o site <http://www.dhnet.org.br/> e naveguem.

*Dentre suas principais medidas estava a de reconhecer as liberdades eclesiásticas, separando o poder papal do poder régio; o reconhecimento que a justiça não é propriedade do monarca; e a limitação legal do confisco real de propriedades privadas. Outro documento, também inglês, mas agora do século XVII, foi a Declaração de Direitos, também conhecida como Bill of Rights de 1689. Foi elaborada a fim de conter crescentes insatisfações populares relacionadas à monarquia e ao conflito entre católicos e protestantes. Esse documento pôs fim ao poder absoluto do monarca, atribuindo os poderes de legislar e criar tributos, por exemplo, ao Parlamento, representantes eleitos. Essa foi a condição para que Guilherme III, Príncipe de Orange, fosse alçado ao trono da Inglaterra.*

## PARTE 3 - O QUE SÃO DIREITOS HUMANOS?

### Uma breve recuperação sócio-histórica

O que nos interessa aqui, é propor uma breve discussão histórica e apresentar alguns dos documentos que serviram de base para a criação do que hoje conhecemos por Direitos Humanos nas sociedades modernas ocidentais. Veremos quais foram e quais são hoje os fundamentos jurídicos da proteção da dignidade da pessoa humana. Com isso, completaremos esta primeira aproximação da temática e esperamos alcançar o objetivo de contribuir com a educação *sobre* direitos humanos.

### Saiba mais

*A Magna Carta de 1215, na Inglaterra, selou o conflito entre o rei João, também conhecido como João Sem-Terra, a nobreza e o clero. Ambos desejavam ter seus direitos assegurados independente do monarca em troca da cobrança de impostos pela coroa.*

Voltemos para o século XVIII, mais precisamente para 1776, no dia 4 de julho, ano da Declaração de Independência dos Estados Unidos. A história da colonização norte-americana já trazia em sua origem prenúncios de que este povo não se submeteria por muito tempo à restrição das liberdades individuais e aos privilégios da nobreza amparados pela coroa inglesa. Os movimentos iniciais de colonização, inclusive, já estavam marcados pela ideia da busca de liberdade de culto e religião, já que muitos dos primeiros colonos eram perseguidos por serem dissidentes do anglicanismo (religião oficial do reinado britânico). Encontrava-se ameaçada as posses de Jaime III e do Parlamento britânico no continente americano.

Na base da Declaração de Independência dos Estados Unidos estavam: 1) a reivindicação por liberdade – sobretudo para empreender, já que o reino inglês estabelecia os limites do que os colonos poderiam fazer em termos de comércio; 2) o respeito ao direito à autodeterminação dos povos; 3) e o respeito à igualdade entre todos os homens (ainda que se tenha suprimido o trecho relativo ao mal da escravidão). Nesta declaração, a menção e invocação dos direitos universais de todos os homens foi a visão adotada e recuperava a Declaração de Direitos da Virgínia de 12 de junho, que avançava para uma concepção mais particularista dos direitos humanos, trazendo uma lista de direitos específicos, como a liberdade de imprensa e a liberdade de opinião religiosa, além

de fornecer as bases para a Declaração de Independência e da Constituição dos Estados Unidos (HUNT, 2007, p.75). Esses ideais ajudaram a fundar uma nova ordem social e estabeleceram o que veio a se tornar a primeira democracia moderna.

Voltando à Europa, ainda no final do século XVIII, a França vivia sob uma monarquia absolutista. Contudo, à época, já eram muito influentes as ideias iluministas que defendiam a razão (pondo em xeque o pensamento baseado em crenças religiosas e no misticismo), o poder centralizado na figura do monarca e a ausência de liberdade e de igualdade. O surgimento dos burgueses enquanto classe social significativa põe em xeque a ordem social baseada no feudalismo. Nesse contexto de antagonismo entre o regime de poder e os ideais de fortes setores da sociedade, iria eclodir a Revolução Francesa, cujo maior símbolo foi a queda da Bastilha, onde estavam presos políticos, em 14 de julho de 1789.

Podemos destacar, também, que os contatos entre teóricos, políticos e intelectuais franceses e americanos era muito estreito. Entre os anos de 1776 e 1783, declarações americanas, entre elas a da Independência, foram traduzidas do inglês para o francês (HUNT, 2007, p.79). Logo, ainda que separados espacialmente pelo oceano atlântico, as influências iluministas puderam ser sentidas nos EUA e vice-versa.

Aquela sociedade, profundamente desigual, composta basicamente por três grupos sociais – clero, nobreza e povo (camponeses, empregados domésticos, artesãos, pequenos comerciantes, desempregados, operários etc.) – daria um basta ao poder absoluto do rei, exigindo maior participação política e a superação das profundas desigualdades sociais, política e econômicas.

Foi com este pano de fundo que foi editada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a partir do slogan “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Esse texto, ao longo dos anos, deu origem às Declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão e das Constituições francesas de 1792, 1793 e 1795, para permanecermos no século XVIII. Esses outros documentos foram se reconfi-

gurando conforme se estabelecia a luta de poder entre os grupos que constituíam a Assembleia Nacional, assim como expressava a luta entre as classes burguesa e monárquica do período.

Pressionado pelas crises da colheita, pela fome que se alastrava, pelas pressões do campo e da cidade, pelos ataques de camponeses, assalariados, burgueses, artesãos e outros tantos grupos insatisfeitos com as condições de vida gerais em comparação com a opulência da aristocracia, pelas crises fiscais e inflação, pelas crises políticas, pelos gastos desenfreados da corte, todas ao mesmo tempo, o rei Luís XVI concorda em fazer algo que não era feito desde 1614: a convocação dos Estados Gerais.

Os Estados Gerais eram uma espécie de parlamento que antecedeu a Assembleia Nacional francesa, e a realização de eleições dos deputados de cada um dos três estados – clero, nobreza e povo comum – para decidirem os rumos políticos e legislativos do reino francês. O envolvimento dos franceses na Guerra de Independência dos Estados Unidos e as derrotas e territórios perdidos na Guerra dos Sete Anos contra a Inglaterra (1756-1763) foram importantes fatores para revoltar a burguesia e amplos setores do campo. A título de curiosidade, somente no ano de 1785, 50% do Tesouro Nacional do reino de Luís XVI era destinado a pagar juros (TRINDADE, 2011, p.43).

Em diversas regiões, grupos se reuniam e escreviam suas “declarações”, exigindo seus direitos e listando suas numerosas queixas tendo o rei como destinatário. O clima do momento era de que uma grande mudança política e social deveria tomar forma. Os Estados reunidos sentiram a urgência das ruas e dos campos e com eles os deputados do Terceiro Estado, acompanhados por deputados clericais, em junho de 1789 se declararam independentes dos Estados Gerais – e por consequência do regime monárquico – e convocaram uma Assembleia Nacional, forçando a deliberação sobre uma carta de direitos que instituisse uma nova ordem social, política e jurídica. O grupo majoritário, a ordem dos camponeses e trabalhadores assalariados, pequeno-burgueses e comerciantes, pequenos proprietários e arren-

datários, apesar de muito mais numerosa, tinha apenas  $\frac{1}{3}$  das cadeiras e exigia representação proporcional, assim como a unificação dos Estados Gerais, demandas que retiravam o poder das mãos da nobreza e do clero, em números absolutos muito menores, mas com grandes poderes concentrados.

Um fato importante a salientar é que a Declaração francesa tinha a pretensão de ser uma declaração universal, isto é, voltada para todas as pessoas, apesar de seu conteúdo ser declaradamente burguês. A declaração continha, em diversos de seus artigos, um forte caráter social, pois abominava, qualquer tipo de desigualdade formal entre os cidadãos. Havia, por outro lado, uma noção muito consolidada de propriedade, de segurança pública e de resistência à opressão, voltada à proteção daquilo que as classes dominantes possuíam. Por isso é possível dizer que a igualdade que se passava a defender era de direitos e não de recursos. Apesar disso, também foi essa declaração que introduziu os valores da fraternidade e solidariedade na esfera social, os quais passariam a ter mais relevância nas lutas e movimentos sociais dos séculos seguintes (XIX e XX).

Na sequência, houve a publicação de várias outras declarações e cartas de direitos e foi formada uma Assembleia Nacional Constituinte que produziu, em 1791, a primeira nova Constituição proclamada pela Revolução. É importante destacarmos outras omissões observadas: o sufrágio universal sequer é mencionado, o voto é censitário, a igualdade entre homens e mulheres não foi garantida, o colonialismo francês não fora criticado, a escravidão foi mantida nas posses além-mar, o direito ao trabalho não foi entendido como tal, entre outros fatores (TRINDADE, 2011, p.59-63). É válido percebermos como uma declaração escrita há mais de dois séculos contém elementos hoje ainda fundamentais e atuais, assim como é igualmente crucial percebermos o que ela não contém, suas lacunas e limites.

### Saiba mais

*Maria Gouze (1743-1793) foi uma escritora, dramaturga, ativista política e feminista, filha de um açougueiro e uma lavadeira, que ao longo de sua vida se notabilizou pelos seus escritos sob o pseudônimo de Olympe de Gouges (1748-1793). Foi ela quem, em 1791, elaborou a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã para ser apresentada à Assembleia Nacional e aprovada nos mesmos termos que a declaração de 1789, mas que se referia somente aos homens e cidadãos. Em 1793, foi guilhotinada, segundo seus executores, por defender uma monarquia moderada. Para ler a declaração na íntegra, basta acessar o link <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/mulheres.htm>.*

Esta breve síntese serviu para apresentarmos um ponto de partida para compreender a construção histórica dos Direitos Humanos a partir das declarações estadunidense e francesa, mas devemos destacar que há autores que se utilizam de outros documentos e momentos que julgam mais significativos. Como mencionado anteriormente, inúmeras outras demandas foram transformadas em documentos, cartas, constituições etc., assim como existiram diversos outros textos antes e depois desses dois exemplos. Sugerimos aos leitores e leitoras que pesquisem outros documentos para enriquecer ainda mais a compreensão sobre a dignidade da pessoa humana.

O objetivo até aqui, foi o de demonstrar que o conceito de direitos humanos é fruto de um complexo processo de transformação do mundo ocidental ao longo de séculos. É preciso saber que os fatos históricos não se sucederam – e nem se sucedem – linearmente e muito menos são encadeamentos já pré-determinados para chegar aonde nós nos encontramos hoje. Por esta razão, esses fatos têm que ser compreendidos como resultado de lutas intensas por fazer valer determinados interesses sobre outros, muitas vezes sangrentas, para defender ou recusar os privilégios de determinados estamentos sociais ou para impor uma nova ordem social.

## A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Da forma como utilizamos, a expressão Direitos Humanos é bem recente na história. Nos séculos anteriores, era muito comum se referirem aos direitos universais através de outras designações, que compreendiam outros significados e concepções.

### Saiba mais

*Outros documentos importantíssimos foram criados ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A Convenção de Genebra, de 1864, produziu um corpo de leis e regras inaugurando aquilo que viria a ser chamado de direito humanitário internacional, germen histórico das organizações internacionais entre nações. Prestou-se, principalmente, a estabelecer proteções a soldados doentes e feridos e civis em situações de guerra. Primeiramente foi um acordo assinado somente por nações europeias. Outras convenções, como a de Haia de 1907 e a de Genebra de 1929 foram realizadas no sentido de aprimorar tais proteções. Já no México, em 31 de janeiro 1917, após décadas de reeleições contestadas de Porfirio Díaz, no poder desde 1876 como um presidente-ditador, se proclamava uma constituição que ficou reconhecida pela extensão da universalidade de direitos civis e políticos para todos e todas, pela incorporação de direitos sociais e econômicos.*

Para os nossos propósitos, o termo e seu conteúdo atual se consolidou com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A DUDH foi fruto de uma ação coordenada da Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo foi o de estabelecer uma carta jurídico-filosófica de princípios para servir como norte das relações internacionais e da relação dos Estados com seus cidadãos, baseando-se sempre na liberdade, igualdade e dignidade fundamentais de todos os seres humanos. O que gerou esse documento foi o contexto conflituoso da primeira metade do século XX e, sobretudo, as consequências e os horrores da Segunda Guerra Mundial. A DUDH buscou estabelecer, mesmo que simbolicamente, que a humanidade, como um todo, compartilha

alguns valores comuns, os quais foram descritos em seus trinta artigos.

Inicialmente, 56 países participaram das reuniões que estabeleceram o texto base da DUDH. Em 10 de dezembro de 1948, ela foi aprovada por 48 países-membros da Organização das Nações Unidas, dentre eles o Brasil. Nessa ocasião, os direitos humanos passaram a compreender diversas demandas históricas da sociedade. A divisão mais comum separa os direitos humanos em: direitos políticos e civis e direitos sociais, culturais e econômicos. Nunca na história todas essas áreas foram consideradas como essenciais para uma vida digna.

É importante lembrarmos que dentre os países que saíram vencedores na guerra, Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) aglutinavam e formavam cada qual um bloco de influência político-econômica. As bases da Guerra Fria estavam sendo erigidas neste momento e tais reorganizações dos centros de poder do mundo também se encontrava presente nas reuniões a respeito da DUDH e de seu conteúdo. Como exemplo, a noção de propriedade defendida pela maioria dos países se chocava com a noção de propriedade que a URSS pretendia favorecer. Entre os países que não assinaram a declaração em 1948 estavam a URSS e os países sob influência soviética do período, além de Arábia Saudita e África do Sul, todos membros da ONU à época. Atualmente, a totalidade dos 193 países que fazem parte da ONU são também signatários da DUDH.

Mas o que tudo isto significa na prática? Quando cada país assinou a DUDH, ele se comprometeu a elaborar suas respectivas Constituições, Códigos, Leis, órgãos públicos e instituições tendo por base os princípios contidos na declaração. Em alguns países, a redação de tais direitos é muito parecida com a redação que podemos ler na DUDH. No caso do Brasil, no art. 5º da Constituição Federal de 1988 é possível notar a presença do conteúdo dos direitos humanos enumerados na declaração. É diretamente por meio da Constituição Federal de 1988, portanto, e não por meio da DUDH, que o povo brasileiro pode exigir



a garantia e efetivação de tais direitos. Lembre-se que a DUDH não carrega em si a força de lei, ou seja, a capacidade de movimentar o aparato do Estado para fazer cumprir a norma. Basta pensar: caso um Estado não cumpra os direitos humanos, quem irá obrigá-lo?

Entretanto, o fato de a DUDH não ter força de lei não significa que não existam outras formas de reivindicar o respeito aos direitos humanos por meio dela. Existem cortes internacionais que julgam países e os consideram culpados – o Brasil já foi sentenciado em nove casos na Corte Interamericana de Direitos Humanos sobre diversos crimes, cujas “penas” são reparações e recomendações que devem ser levadas a cabo pelo próprio Estado considerado culpado. O problema das cortes internacionais é que, caso um Estado não cumpra com a devida aplicação dos direitos humanos, caímos novamente na mesma questão: quem irá obrigá-lo? Esse é o limite da Corte Interamericana e, na verdade, um limite do próprio direito internacional, pois o respeito à soberania de cada país ainda é um preceito bastante forte. Por isso, uma vez que nossa Constituição carrega dentro de si os mesmos direitos e princípios que constam da DUDH, cabe às instituições do país garantir os direitos humanos e cabe a nós, enquanto cidadãos e cidadãs, reivindicar permanentemente, frente a essas instituições, que nossos direitos sejam respeitados, assegurados e ampliados a todos e todas.

Em suma, a DUDH é o documento que sintetiza o que se entende por Direitos Humanos no mundo contemporâneo. A partir dele, dezenas de outros pactos, declarações e convenções, cada vez mais específicas, foram criadas e se multiplicaram ao longo do século XX. Dois de grande relevância foram publicados em 16 de dezembro de 1966 pela Assembleia Geral das Nações Unidas: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Ambos, desenvolveram e detalharam os direitos que constavam na DUDH. Outro foi a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969, também conhecida como o Pacto de San José da Costa Rica, cujo tratado foi

construído pelos membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) e entrou em vigor em 1978, estabelecendo uma série de instituições de direito internacional humanitário, como falaremos adiante. Ainda poderíamos citar a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos em 1981, fruto de uma reunião em Nairóbi. Levando em consideração o contexto histórico de libertação dos países africanos da dominação imperialista direta, que se inicia na década de 1950, e também os conflitos e guerras civis que se instauraram e se prolongavam, a Carta inovou ao assegurar a autodeterminação dos povos autóctones, para além do conceito de nação e cidadania, assegurando o direito à diferença, em outras palavras, à *identidade cultural*. Na seara ambiental e ecológica, é a primeira carta a afirmar os direitos dos povos à preservação do equilíbrio ecológico, revelando uma preocupação ambiental que crescia desde a década de 1970.

Passemos a uma atividade para firmar os conhecimentos.

### Prática 9 - “O que são Direitos Humanos?”

**Objetivo:** compreender o conteúdo dos direitos humanos e discutir até que ponto eles são garantidos ou não.

**Sugestão de desenvolvimento:**

**Quais direitos todos devem ter, sem exceção?  
Proposta de redação.**

1. Crie um quadro com duas colunas, dividindo entre o que são direitos humanos e o que não são direitos humanos.
2. Peça à turma para preencher essas duas colunas com base na sua percepção inicial.
3. Depois das contribuições, discuta cada posição, verificando se o que eles afirmam como direitos, são respeitados. Use, como apoio, a DUDH (disponível no site: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>).

**Outras Possibilidades:**

- Peça à turma que entrevistem e anotem o que parentes, amigos, vizinhos entendem por Direitos Humanos e realize uma apresentação dos resultados no grupo.

**Direcionamentos:** Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, essa atividade pode ser bem integrada e desenvolvida nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, tanto em turmas do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio.

Agora que temos uma compreensão bastante atual dos direitos humanos, podemos seguir analisando outros desdobramentos. Daqui em diante, sempre que você for tratar de DH é muito importante lembrar que, enquanto um conjunto de princípios e valores, os DH possuem caráter histórico. Isto é, ao longo do tempo, ocorreram mudanças muito significativas, seja do ponto de vista de sua abrangência – as questões relativas aos refugiados, por exemplo, não se colocavam antes da metade do século XX – seja do ponto de vista do monitoramento às violações dos Direitos Humanos – a criação do Tribunal Penal Internacional, da Comissão Interamericana de Direitos Humanos e da Corte Interamericana dos Direitos Humanos são alguns dos exemplos de instituições originadas pela necessidade de monitorar e punir as violações que ocorrem no continente americano. Na próxima seção apresentaremos alguns dos principais marcos jurídicos criados para promoção dos direitos humanos no Brasil.

## OS PRINCIPAIS MARCOS JURÍDICOS DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A política nacional de direitos humanos foi adotada no Brasil de forma mais definida a partir de 1985 e, com maior contundência, a partir de 1995, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, quase meio século depois da DUDH. É nos anos 1960-1970 que as primeiras comissões de direitos humanos são formadas para

institucionalizar o combate à violência arbitrária do Estado e promover a efetivação dos direitos humanos, tais como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). A grande diferença entre o regime militar de 64 e a nova república é a proteção e promoção dos direitos humanos assumidas pelo Estado em seu discurso oficial. Também a Constituição Federal de 1988 reconheceu os tratados internacionais como válidos para aplicação interna. Nesse sentido, em 1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso lançou o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Foi o primeiro programa na América Latina e o terceiro do mundo, apesar de seu atraso. Através dele foram abertos os canais para uma parceria entre a sociedade civil e o estado na promoção, na garantia e na proteção dos direitos humanos. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos foi convidada a vir ao Brasil, logo após o lançamento do PNDH, para elaborar uma análise da situação dos direitos humanos no país. Em razão dessa visita, foi lançado em 1998 o Relatório de Direitos Humanos no Brasil.

Por aqui, também foram dados maiores destaques aos direitos civis e políticos, em comparação aos direitos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, três leis foram aprovadas no Brasil entre 1995 e 1997 a fim de combater execuções sumárias, tortura e desaparecimento cometidos principalmente por agentes do próprio Estado. Na Conferência de Viena, em 1993, o estado assume o compromisso de promover e incentivar ações e políticas públicas nos direitos humanos.

Tivemos o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-1, em 1996, com enfoque maior para os direitos civis. Porém, é importante destacar que esse documento não possuía força vinculante, era tido apenas como referencial e base de apoio para a elaboração de propostas. Foi construído numa parceria entre o Estado e o NEV - Núcleo de Estudos de Violência da Universidade de São Paulo, comandando pelo professor Paulo Sérgio Pinheiro. Suas principais conquistas foram: o reconhecimento da participação do Estado em relação às pessoas

desaparecidas por conta de sua atuação política; a transferência do tribunal militar para a justiça comum dos crimes dolosos cometidos por policiais; a tipificação do crime de tortura; a proposta de emenda constitucional para federalizar os crimes contra os direitos humanos.

Em 2002, esse plano foi reformulado e relançado. Ainda sobre os auspícios do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, surge o PNDH-2. Seu enfoque, agora, é maior para os direitos sociais. Novamente, contou com a participação do NEV e ocorreu inclusive uma consulta pública aberta na internet promovida pela Secretaria de Direitos Humanos. Já nesse momento foram delineadas propostas voltadas para uma *cultura em direitos humanos* (como mencionamos na introdução deste material). Temas sociais e de grupos vulneráveis ganham destaque neste Programa, como direitos dos afrodescendentes, dos povos indígenas e relacionados à orientação sexual. Tratava da tentativa de construir uma sociedade multiculturalista.

Em 2009, já sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o PNDH-3. Nesse documento, foram incorporados, ainda mais fortemente, a linguagem, os eixos e as diretrizes adotadas e defendidas pelos diversos movimentos de direitos humanos. Temas como a descriminalização do aborto, a laicização do Estado, a responsabilidade social dos meios de comunicação, os conflitos sociais no campo e a repressão política da ditadura militar geraram debates intensos. Boa parte desses temas espinhosos ou foram modificados textualmente em seu teor e mensagem ou foram suprimidos. O PNDH-3 encontrou diversas dificuldades para que não fosse apenas mais uma carta de intenções.

## A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS, PROGRAMAS E DIRETRIZES

A temática de direitos humanos entrou com mais força na pauta brasileira com a redemocratização do país, após 21 anos de regime militar. Em 1988, com a nova Constituição Federal, conhecida

como Constituição Cidadã, os direitos humanos – compreendidos no âmbito dos direitos civis, sociais, econômicos e culturais – passam a ser tratados como direitos constitucionais, isto é, assegurados pelo Estado.

No início da década de 1990, iniciaram-se as discussões sobre a forma de sistematizar os direitos humanos em um plano nacional que se constituía como base para programas e ações concretas. Essas discussões resultaram no Plano Nacional de Direitos Humanos, cujas versões (1 e 2) foram publicadas em 1996 e 2002. A terceira versão (PNDH-3), lançada em 2010, destaca a importância da educação e de uma cultura de direitos humanos.

Neste contexto, iniciou-se, também, uma discussão mais específica sobre direitos humanos na educação, o que se materializa pelo lançamento em 2006 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Ali estão dados os fundamentos do que a escola deveria incorporar para formular os seus programas de ensino.

No campo da educação propriamente dita, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), fruto de ampla discussão nacional, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. As DCNEB se constituem em um documento referencial dos conteúdos indicados para a educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e são de suma importância pedagógica, do ponto de vista teórico e metodológico, para o trabalho docente. Elas são, também, os parâmetros oficiais que objetivam uma mínima unidade curricular para todo território nacional, em benefício da qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Esse documento, composto por várias áreas – educação ambiental, educação indígena, educação de jovens e adultos, dentre outras – dedica um capítulo à EDH no qual estão expressos os seguintes princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

O parágrafo 2º do Artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) regulamenta com objetividade que “aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da EDH, implicando na adoção sistemática dessas diretrizes por todos/as os/as envolvidos/as nos processos educacionais.” Além disso, o artigo 6º estabelece que a EDH, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (DNEDH, 2013, p. 61).

No componente curricular da educação escolar básica, em suas interfaces com a questão dos direitos humanos, as DCNEDH pressupõem que o conteúdo seja trabalhado, utilizando de ferramentas disciplinares, tais como a transversalidade e, de maneira individual ou mista, combinada com a interdisciplinaridade ou como um conteúdo específico de uma disciplina já existente no currículo escolar.

### Para aprofundar:

Para saber mais sobre a ONU, sua história, sua organização, sua estrutura, suas atividades e objetivos, visite o site: *As Nações Unidas no Brasil*: <https://brasil.un.org/>

Para um repositório virtual de estudos, documentos e informações diversas sobre a ONU e os Direitos Humanos indicamos o site <http://www.dhnet.org.br/>.

Para aprofundar seus conhecimentos sobre o significado, a história e os desafios atuais da Educação em Direitos Humanos, recomendamos as seguintes aulas e palestras:

*Educação em Direitos Humanos: em movimento - Encontros sobre educomunicação, tecnologia e bioética* (disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=fHXC-AKrQOU&list=PLpBKadtVbCIkeoUpkQikLpSSVfcb1D3O&ab\\_channel=InstitutoAurora](https://www.youtube.com/watch?v=fHXC-AKrQOU&list=PLpBKadtVbCIkeoUpkQikLpSSVfcb1D3O&ab_channel=InstitutoAurora))

*Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos* (disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-phhYKxp9TTU&ab\\_channel=ODireitoAchadonaRua](https://www.youtube.com/watch?v=-phhYKxp9TTU&ab_channel=ODireitoAchadonaRua))

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes parágrafos finais, concluímos apenas o início da caminhada que você poderá percorrer daqui em diante. Tentamos mostrar como é possível compreender, ensinar e debater sobre direitos humanos de maneira simplificada, mas não simplista, e de forma que os e as estudantes possam trilhar o percurso que passa pelo aprender *sobre, com e para* os direitos humanos.

Com essa breve abordagem, buscamos contextualizar historicamente o surgimento dos textos que pavimentaram a construção de uma cultura voltada aos direitos humanos. No Brasil, a Constituição Federal assumiu, em muitos de seus artigos, preceitos humanitários ao restabelecer a inviolabilidade de direitos e liberdades básicas, a igualdade de gêneros, a criminalização do racismo, a proibição total da tortura e a garantia de direitos sociais como educação, trabalho e saúde para todos.

Estavam dadas as condições, tanto do ponto de vista constitucional, quanto do ponto de vista político, para que, alguns anos depois, surgissem as primeiras formulações do Plano Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2010), mais tarde com o Plano Nacional de EDH (2006) e, finalmente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de EDH (2013). O maior desafio, no entanto, ainda está por ser enfrentado. Embora com algumas experiências exitosas, não podemos afirmar que a EDH é o paradigma que norteia a ação educativa. Este material se constitui em uma contribuição para atingir esse objetivo.

Para uma compreensão profunda sobre os direitos universais dos humanos, seria necessário explorarmos como as concepções de pessoa humana, liberdade, igualdade e democracia surgiram e se consolidaram ao longo da história. Assim

como a história das instituições que concretizaram tais concepções. Ainda seria importantíssimo se lançar sobre a história da formação do Estado moderno e formação das relações sociais pautadas no capitalismo para realizarmos uma ampla análise de tal temática. Tal tarefa se mostra inviável para tão curto espaço.

Na primeira e segunda parte, introduzimos algumas reflexões que indicam alguns dos caminhos possíveis para tal empreitada: através do direito, ou então das problemáticas filosóficas. Apresentar todas as vertentes e embates que englobam esses conceitos é um objetivo demasiado longo, mas muito recomendado para você leitor ou leitora que tiver tal curiosidade e esforço.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Ícone Edita, 2007.
- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 12 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.**
- CANDAU, Vera. Educação em Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, M. DE N. T. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.
- CHAVES, Noêmia. O conceito de pessoa na antropologia kantiana: uma abordagem prática e pragmática. **Revista de Filosofia: Polymatheia**, Fortaleza, v. V, nº 7, 2009.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COMTE-SPONVILLE, André. **Apresentação da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COULANGES, Fustel. **A Cidade Antiga**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FLOWERS, Nancy. et al. **The human rights education handbook: effective practices for learning, action, and change**. Minneapolis, Topic Book, 2000.
- GROSSI, Paolo. **Primeira lição sobre direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2005
- ONU. **Human Rights Topics for Upper Primary and Lower and Senior Secondary School**. ONU, 2004. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx>>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MARÇAL, Jairo. **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009.
- MARX, Karl. **O Capital**. Joinville: Clube dos Autores, 2012.
- MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. São Paulo: RT, 2000.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**. São Paulo: Edipro, 2015.
- SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva. Hugo Grotius: direito natural e dignidade. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 15, p. 181-192, julho, 2014.

SEN, Amartya. **Human Rights and Asian Values**. The New Republic. 1997.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico** / atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes. 31. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

TIBBITTS, F. Human Rights Education. **Encyclopedia of Peace Education**, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2018a.

TIBBITTS, F. L. Human rights education: The good surf and reclaiming human rights. **Netherlands Quarterly of Human Rights**, v. 36, n. 1, p. 63–74, 2018b.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. c. 96, art. 2. “En el hombre hay que tener presente lo siguiente: *La razón*, común con los ángeles; *las potencias sensitivas*, comunes con los animales; *las naturales*, comunes con las plantas; y *el cuerpo*, que le iguala a los seres inanimados”. Disponível em: <http://hig.com.ar/sumat/a/c96.html>. Acesso em: 23 jul. 2021.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2011.

WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos de história de direito**. 3 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

# Direitos Humanos, Alteridade e Diversidade Cultural

Fabiano Atenas Azola

## INTRODUÇÃO - DIREITOS HUMANOS, CULTURA E DIVERSIDADE COMO VALORES EM SI MESMOS

O Holocausto nazista e os horrores da Segunda Guerra Mundial, em meados do século XX, colocaram às sociedades ocidentais desafios que até os dias de hoje estão vivos entre aqueles que tem os valores democráticos e os Direitos Humanos como base para construção de nossas formas de vida coletiva e social. Os diversos eventos de destruição absoluta de povos e populações, como foram os casos das bombas de Hiroshima e Nagasaki jogadas pelo exército americano sobre a população japonesa, dos campos de concentração e de limpeza étnica do império japonês em territórios asiáticos e, principalmente, do projeto do partido nazista em construir uma Alemanha soberana ao custo da destruição, do genocídio de outros corpos, povos e culturas, no decorrer da Segunda Guerra mundial levaram os países vencedores da guerra e demais nações a discutirem a criação de políticas e de um órgão transnacional que pudessem mediar e se possível impedir a repetição de tais eventos que levaram à morte e à destruição de milhões de pessoas. A Organização das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, são res-

postas a essas demandas que se colocavam com urgência em um mundo em plena reconstrução.

Esse contexto será nosso ponto de partida para pensarmos como a questão da “cultura” e da diversidade cultural se insere nas discussões sobre Direitos Humanos em nossa história, porque foi nesse momento que um texto fundamental do século XX apareceu como uma ótima trilha para seguirmos em nossa reflexão.

Vamos lá?

## PARTE 1 - CULTURA COMO “PRINCÍPIO DA DIFERENÇA”

No contexto acima indicado, um célebre e importante antropólogo francês, Claude Levi-Strauss (1908-2009), foi convidado pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – em português Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas - ONU) para escrever um texto e compor uma coleção organizada por esta agência para discutir os impactos, limites e efeitos da noção de “raça” na ciência moderna de então. Assim, se a noção de “raça” foi o lastro e a justificativa fundamental do partido nazista para eliminar e subjugar outros povos, considerados por aqueles

como “raças inferiores” e, portanto, passíveis de serem destruídas, uma série de intelectuais das ciências humanas e das ciências biológicas foram convidados pela UNESCO a apresentar sólidas críticas aos pressupostos que pregavam a existência de um povo (e/ou de uma “raça”) superior biologicamente e culturalmente aos demais.

Foi então que Lévi-Strauss, antropólogo especialista no estudo dos povos nativos das Américas, escreveu, nessa coleção, um potente e célebre texto intitulado “Raça e História” (1952), cujo objetivo primeiro era o de demonstrar que a suposição nazista (e de alguns cientistas da primeira metade do século XX) de que características raciais determinariam características e tipos culturais era uma falácia fácil de ser desmontada, já que, ao longo da história da humanidade, existiram poucos tipos raciais (em termos fenotípicos) e uma infinidade muito maior de culturas e de formas de organização social. Ou seja, era muito fácil observar que existem e existiram ao longo do tempo muitas culturas extremamente distintas entre povos racialmente similares. Portanto, a suposição de que uma “raça melhor” produziria uma “cultura superior” era um devaneio que legitimava o morticínio perpetrado por Hitler, já que essa relação etiológica (de causa) não se sustentaria em nenhuma hipótese.

No entanto, Lévi-Strauss nos adverte que a demonstração desta falácia não resolve um outro problema, que em sua visão lhe parecia também fundamental: já que a noção de “raça” não tem nenhuma relação com as formas culturais e de organização social dos coletivos humanos, o que explicaria essa imensa diversidade cultural que constitui nossa espécie?

Em um movimento que talvez tenha parecido para alguns de sua época um tanto contraintuitivo, Lévi-Strauss defendia que as diferenças culturais não são resultado do isolamento dos grupos humanos, que fechados em si mesmos produziram internamente aquilo que chamamos de seus hábitos, costumes, arte, formas de organização social etc., mas sim da proximidade e da relação com outros coletivos humanos. Até porque o antropólogo nos lembra que “as sociedades

humanas nunca estão sozinhas; mesmo as que parecem mais afastadas, ainda o são em grupos e ou pacotes” (LÉVI-STRAUSS, 2014 [1952], p. 361). É a partir dessa constatação – de que as sociedades humanas sempre estiveram em relação com uma outra diferente da sua – que Lévi-Strauss vai nos dar um potente apontamento acerca da existência da imensa diversidade cultural que nos constitui enquanto humanidade:

E assim, ao lado de outras diferenças, decorrentes do isolamento, existem aquelas decorrentes da proximidade: desejo de se opor, de se distinguir, de ser o que se é. [...]. Consequentemente, a diversidade das culturas não deve levar-nos a uma observação fragmentar ou fragmentada; é menos função do isolamento dos grupos do que das relações que os unem. (LÉVI-STRAUSS, 2014 [1952], p. 362).

A diversidade das culturas seria, na visão deste antropólogo, muito mais uma função – ou um efeito – das relações que os conectam do que resultantes das situações de isolamento. Trata-se do desejo de se opor e se distinguir entre os coletivos humanos que orientaria o “desejo de ser o que se é”. Lévi-Strauss nos demonstra aqui, que sem a existência da diferença, de uma relação com outro que é diferente de você, não haveria aquilo que chamamos de “cultura”, suas manifestações e seus traços. Assim, o delírio nazista de transformar o mundo em um grande império Uno do terceiro Reich e de sua suposta “raça superior” era, acima de tudo, um horror que não tinha o menor lastro na história de constituição de nossa espécie e de nossa sociedade. As culturas e a diversidade cultural da humanidade são produtos de relações entre diferenças, do contato entre alteridades. Portanto, Lévi-Strauss nos convida a pensar que as diferenças e a diversidade cultural são valores que devem ser protegidos e valorizados em si mesmos, são o que nos constitui enquanto humanidade. Como arremata o autor nas últimas linhas de seu texto: “a diversidade das culturas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente.” (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 362).



Seguindo as palavras desse que é considerado como o maior antropólogo do século XX, de que a diferença e a relação são as bases que orientam os modos como os coletivos humanos produzem aquilo que, na antropologia, chamamos de “cultura”, e sendo a antropologia a disciplina acadêmica por excelência que trabalha com esse termo, propõe-se que façamos uma pausa na questão da diversidade cultural e da diferença (voltaremos algumas páginas a frente) para nos concentrar um pouco sobre essa palavra que é muito popular, e que circula por muitas esferas de nossa vida pública, de nossas políticas de Estado: afinal, quando falamos de “cultura”... O que isso quer dizer? O que é e o que não é “cultura”? Como esse termo circula em nossa sociedade atual?

### “CULTURA” COMO IDEIA, CATEGORIA E CONCEITO

Quando falamos sobre a “cultura de nosso país”, sobre uma série de manifestações, hábitos e costumes que parecem nos definir em relação às pessoas de outros países, estamos falando exatamente do que? De quais manifestações? Afinal, vivemos em um país de mais de 200 milhões de habitantes e sabemos que o cotidiano, a alimentação e os hábitos de um cidadão que vive no interior do Rio Grande do Norte são bem diferentes do dia a dia de um paulistano que vive na maior cidade da América do Sul. Muitas vezes, diminuímos o escopo geográfico no uso dessa palavra para nos referirmos a “cultura dos cariocas”, que é diferente da “cultura mineira” e da “cultura amazonense”. Também é bastante comum falarmos sobre como comunidades e grupos identitários inseridos em nosso mundo urbano também têm sua “cultura”: “cultura gamer”; “cultura lgbtqi”. Por fim, usamos essa palavra para classificar espaços de saber e de manifestações artísticas como lugar de “cultura”: o museu, o teatro, o cinema, a biblioteca etc. E a partir dessa mesma ideia, dizemos que uma certa pessoa “tem cultura” pelo fato de acumular certos conhecimentos e saberes sobre esses mesmos lugares recém citados e as manifestações que lhes são correlatas: aquele

que lê muitos livros, vê muitas peças, sabe muito sobre música e por aí vai.

Essa polissemia do termo – ou seja, que contém múltiplos sentidos e usos – nos desafia a enfrentar um duplo problema. Primeiramente, entender minimamente como o significante “cultura” foi capaz de englobar toda essa série de ações e manifestações e como pode ser usada a partir de diferentes lugares e acepções, e isso obviamente tem uma história que nos ajuda a entender; em segundo lugar, nos obriga a fazer um recorte, a repensar um conceito de “cultura” que seja assentado a partir das definições dadas pelos antropólogos (os grandes especialistas nessa seara) e que nos seja útil e operatório para pensarmos este termo e seus usos em outros espaços, como os da política e da educação. Vamos ao nosso primeiro passo:

Em a *Invenção da Cultura* (1976), o antropólogo estadunidense Roy Wagner nos lembra que, em linhas gerais, as sociedades ocidentais usam o termo “cultura” para se referir à três aspectos. Primeiramente, é uma palavra que inventamos para tratar do fenômeno do humano. Os antropólogos, que fazem parte desse time, criaram essa “palavra mágica” para tratar de uma série de manifestações dos coletivos humanos: instrumentos, organizações de grupos, artes, corpo, sistemas de pensamento, origens e evolução, enquanto elementos que constituem um certo “padrão geral ou um todo” de um coletivo (WAGNER, 2009 [1976], p. 37). Em um segundo uso, falamos em “cultura” como tudo aquilo que é produzido pela espécie humana e que se contrapõe a tudo que consideramos ser “natural”, ou de tudo que vêm da “natureza”. Aquilo, portanto, que nos diferencia dos demais seres não-humanos. Leslie White (1900-1975), outro importante antropólogo estadunidense de meados do século XX dizia que para entender o que é cultura, bastava se perguntar se um símio ou um macaco conseguiria distinguir um copo com água benta e outro com água potável, já que ambos os copos continham a mesma substância em termos químicos. Por último, usamos este termo no plural, para

falamos sobre as “culturas do continente sul-americano”, ou até mesmo as “culturas do Brasil” (de São Paulo, de Minas Gerais, do Paraná...). Em suma, as “culturas” como variações do humano e de seus diferentes grupos.

Todos estes usos fazem o antropólogo se perguntar sobre a etimologia e genealogia dessa palavra. Passear por esta história poderá nos ajudar a entender um pouco melhor essa diversidade de usos. Wagner (2009, p. 76-77) nos mostra que “cultura” tem sua origem no verbo latino *colere* (“cultivar”), usado, muitas vezes, no período medieval para se referir ao cultivo do solo. Ao longo dos séculos, na Europa, “cultura” passa se referir aos processos de domesticação de cultivos alimentares no geral, o que dá origem aos diversos termos vinculados ao campo que conhecemos hoje: agricultura, apicultura, vinicultura etc. Dos usos no meio rural, a ideia de “domesticação” passa a se deslocar, no nascimento da era moderna, para questões que envolvem o humano e sua espécie. É aqui, segundo o autor, que surge a ideia da “cultura como sala de ópera”. Ou seja, “cultura” como um processo de refinamento e domesticação dos humanos por eles mesmos (e é aqui que nasce a ideia de que certa pessoa é educada porque “tem cultura”). É a partir dessa ideia de refinamento e domesticação que a antropologia, disciplina nascida em meados do século XIX, vai procurar, em certa medida, estender, “democratizar” tal noção, e dizer que todos os coletivos humanos e seus habitantes “têm cultura” e constroem suas vidas a partir da domesticação, do controle e do refinamento daquilo tudo que encontramos na “natureza”.

A partir dessa breve história do termo ‘cultura’ e de seus usos mais gerais nas sociedades ocidentais, podemos agora ir definindo qual será a concepção que nos ajudará a pensar a questão da diversidade cultural no espaço público. A definição inicial dada por Tylor nos primórdios da antropologia pode nos ajudar a nos afastar de vez da concepção ainda muito presente no ‘senso comum’ daquilo que Roy Wagner chamou de “cultura como sala de ópera”: a ideia de que

certas pessoas, por terem acessos a certos saberes e manifestações artísticas, teriam “cultura” e outras que não acessam estes saberes, por conseguinte, não.

A ideia de “cultura” na antropologia sempre teve como pressuposto fundamental que todos os seres humanos e, por consequência, todos os coletivos têm ‘cultura’. Assim sendo, produzem suas formas de vida a partir daquilo que chamamos de “cultura”: Tanto o paulistano de classe média-alta que habitualmente frequenta museus e vai ao Teatro Municipal assistir orquestras e óperas quanto o também paulistano que vive nas zonas periféricas da cidade e que, por desigualdades socioeconômicas, não tem acesso a esses espaços, mas que em sua “quebrada” organiza seus slams, seus torneios de futebol e seus espaços de sociabilidade em sua comunidade produzem cultura. Do mesmo modo, o Marubo que vive em sua aldeia no coração da floresta amazônica produzindo seus alimentos, organizando suas festas e fabricando seus instrumentos de caça também produz cultura.

Se “cultura” é tudo aquilo que remete ao fenômeno humano, tudo aquilo que as pessoas produzem, pensam, constroem e organizam, essas três pessoas exemplificadas acima aqui estão inseridas em uma “cultura” e são participantes ativas da sua produção. Logo, um outro pressuposto fundamental é o de que, justamente por todos os coletivos terem e fazerem “cultura”, todas as culturas são equivalentes. Todos os seres humanos estão em uma cultura, participam de sua feitura e transformação e, justamente por isso, não é possível estabelecer uma “régua” única para decidir quem tem e quem não tem cultura, ou que uma poderia ser melhor ou pior que a outra.

### Para aprofundar

Veja o filme “Os deuses devem estar loucos” (*The Gods Must Be Crazy*), África do Sul, 1980, Direção: Jamie Uys, que vai te ajudar a perceber melhor essa questão da multiplicidade de culturas.

*Nesse filme, um avião, que passa sobre o território dos Bosquímanos (Khoisan), povos que vivem na região sudoeste da África, joga uma garrafa de refrigerante em uma das aldeias deste povo que a classifica como uma espécie de dádiva de um de seus deuses. Esta garrafa, o que para nós ocidentais tem um valor de uso bem estrito, passa a ser significada, utilizada e disputada pelas famílias Khoisan das mais variadas formas e com os mais variados objetivos. O caráter “extra-humano” da garrafa na perspectiva deste povo os leva a uma série de conflitos internos pela disputa desse objeto, culminando na elaboração de um plano para devolver o objeto ao lugar dos Deuses. O ponto central desse filme, especialmente em sua cena inicial é uma rica demonstração de como classificamos e significamos os objetos a partir de nossos “sistemas de referências” e como diferentes culturas possuem suas próprias.*

Roy Wagner leva esse princípio ao limite para nós, que vivemos na sociedade capitalista ocidental contemporânea. Ele afirma, categoricamente, que a palavra, a ideia e o conceito de “cultura” são meros instrumentos para tornar mais inteligível uma experiência de diferença e alteridade. No limite, nós nos damos conta que “tem uma cultura” quando convivemos com pessoas que fazem coisas de um jeito diferente que o nosso. Pela razão simples de que quando aprendemos a viver no mundo, a pensar de certas formas, a fazer certas coisas de certas maneiras, tendemos a achar que o que fazemos é “natural”: comemos certa comida e constituímos família a partir de uma certa configuração porque “sempre foi assim”, “assim é o certo”, ou porque uma certa divindade nos disse que “é para ser desse modo”. A percepção de que diferentes comunidades fazem e pensam o mundo de maneiras distintas levou a nossa sociedade a criar essa palavra para tornar minimamente inteligível outros modos de existência e de relação no mundo.

Outro fator importante a ser considerado aqui, é a enganosa pretensão de dizer que certos grupos têm ou não têm cultura, ou a ideia de que minha cultura é superior a dos outros, isso porque tendemos a enxergar e a interpretar as

ações e os pensamentos daqueles que são diferentes de nós a partir daquilo que Lévi-Strauss chamou de “sistema de referências”. Um belo exemplo que podemos citar vêm do próprio antropólogo francês, novamente em “Raça e História”. Vejamos:

Lévi-Strauss nos lembra que, durante o século XIX e parte do século XX, parte das ciências humanas estabeleceram uma dupla dicotomia que dividia as sociedades humanas entre aquelas que eram “primitivas”, vistas como “estacionadas” no tempo e que até mesmo não tinham “História”. E, do outro lado, identificavam as sociedades “civilizadas”, vistas como altamente transformativas no tempo e que possuíam “História”. Pois bem, o fato de nós, ocidentais modernos, enxergarmos uma variedade imensa de sociedades como paradas no tempo e incapazes de se transformar (“evoluir” era o termo mais comum) se devia ao fato de nosso “sistema de referências” ter a produção tecnológica e a criação de instituições políticas análogas às nossas da modernidade (como o Estado moderno, por exemplo) como base para perceber e interpretar as transformações no tempo. Isso nos coloca (a sociedade capitalista) como modelo a ser seguido pelas demais. Seríamos, a partir dessa visão limitada, o único caminho possível e almejavél por aqueles que são diferentes de nós, e muitas sociedades não teriam sido capazes de nos seguir a partir deste modelo.

Contrariando essa visão, Lévi-Strauss nos lembra que nossa sociedade é somente um caminho entre muitos possíveis, e que um bom antropólogo sabe que todas as sociedades humanas têm “História”, ou seja, seus próprios caminhos e lógicas de transformação ao longo do tempo. Nesse sentido, o autor propõe um ótimo exercício imaginativo: “se o critério tivesse sido a capacidade de superar meios geográficos hostis, seriam certamente os Esquimós (*Inuit*), de um lado, e os Beduínos, do outro, que levariam o prêmio” – isto é, seriam os mais desenvolvidos.

## Saiba mais

### **Etnocentrismo**

*Quando nós lidamos com uma situação de estranhamento ou de “choque cultural”, nossas percepções daquilo que é estranho ou diferente são organizadas a partir de nossas próprias formas de ver e viver o mundo. Em um primeiro momento, achamos que todas as pessoas do mundo fazem e pensam as mesmas coisas que nós e essa pré-concepção dá forma à aquilo que chamamos de um olhar “etnocêntrico”. O conceito e a ideia de “etnocentrismo” são amplamente trabalhados e operados nas ciências sociais e na antropologia e se referem a práticas, discursos e opiniões que inferiorizam ou desconsideram formas outras de se pensar e viver o mundo, como se apenas o nosso modo de existência (ocidental, capitalista, brasileira, etc.) fosse o único legítimo. O etnocentrismo, assim, é um fechamento à diversidade da humanidade e diferença como valor.*

Todos os povos têm sua “história” assim como sua própria “cultura”, os modos como percebemos e interpretamos esses modos outros tendem sempre a partir de nosso próprio “sistema de referências”, o que limita nossa capacidade de entender e lembrar que os coletivos humanos constroem seus próprios caminhos e possuem suas lógicas de transformação. Com objetivo justamente de deslocar essa limitação, falar sobre “cultura” é ter como pressuposto que todos os coletivos humanos têm as suas culturas, as quais possuem seus próprios sistemas de referência, o que nos leva a dizer, por um prolongamento lógico, que todas são equivalentes. Falamos sobre “culturas” e “diversidade cultural” inseridos em um determinado sistema cultural, e isso vale para qualquer sujeito que esteja disposto a operar com essa palavra. A partir disso, temos mais um passo a percorrer para definirmos minimamente a noção de “cultura” operada aqui. Voltemos a ideia de que as culturas humanas são produtos (“funções”) das relações entre os coletivos humanos.

Aprendemos com Lévi-Strauss que o desejo de “ser o que se é” de uma cultura parte do desejo de se distinguir e de marcar alguma diferença. Marcar diferença pressupõe a existência de um outro, de um grupo diferente do seu. Logo, grupos

humanos sempre se constituíram em relação com outros, através de trocas de objetos, de conexões através de casamentos, de trocas de conhecimentos e de palavras. Apesar do desejo de “diferença” ser base da produção das culturas humanas, Lévi-Strauss nos lembra que são as trocas e o interesse por aquilo que é diferente de nós que fundou as sociedades humanas e constituem boa parte de sua lógica. Se o incesto é a regra universal que obrigou os grupos a casar e a se aliar para fora de sua comunidade, isso veio acompanhado com a construção de todo um circuito de trocas simbólicas e culturais.

Assim, quando falamos em “cultura”, falamos também em empréstimos, em aprendizados mútuos, em imitações, em dominação etc. Os grupos humanos estão em constante transformação de suas manifestações e modos de existência, pois sempre estiveram e estão em relação com um outro que é diferente, em um jogo constante de imitação e diferenciação daqueles com quem temos relações e trocamos pessoas, coisas, signos.

A partir dessas considerações, podemos **definir “cultura”** de uma maneira sucinta e que poderá nos acompanhar nas próximas duas partes desta Unidade. A partir dos caminhos apontados por Claude Lévi-Strauss e Roy Wagner, poderíamos dizer que cultura é uma palavra que usamos para pensar diferenças entre os coletivos humanos, é o instrumento de pensamento que utilizamos para refletir sobre como os coletivos humanos pensam e criam seus próprios modos de existência, é a palavra que usamos para traduzir uma experiência de alteridade e diferença que temos quando convivemos com aquele que é diferente de mim ou de nós.

Mas um bom uso desse instrumento demanda a aceitação de certas premissas. A primeira delas é a de que todos os seres humanos têm e vivem em alguma cultura e que todas são equivalentes, contendo cada qual seus próprios sistemas de referência. A segunda é que, como as sociedades humanas nunca estão sozinhas, mas sempre em relação com algum outro grupo que é diferente, elas estão em constante transformação ao longo do tempo. Ou seja, seus modos de

existência estão sempre abertos para modificar e ser modificadas a partir do contato e da relação, sendo essas lógicas constituídas de diferentes modos. Portanto, “cultura” é o instrumento de pensamento que utilizamos para entender como os coletivos humanos pensam e criam seus modos de existência e suas respectivas transformações ao longo do tempo. “Cultura” é o modo como os coletivos se transformam e pensam sua própria transformação.

### Prática 1 - História da alimentação

**Objetivo:** tratar a história da alimentação no Brasil e suas variações

**Sugestão de desenvolvimento:** a alimentação e os pratos regionais são interessantes indicadores que demonstram como as comunidades inventam formas de diferenciação em relação a outros grupos. Tendo isso em vista, proponha aos grupos uma pesquisa tanto no âmbito familiar quanto na internet sobre o que se come nas refeições diárias em diferentes Estados e regiões do Brasil. O que seria considerado como um café da manhã, almoço e jantar comum (cotidiano) de um baiano, de um amazonense, de um mineiro e do paranaense?

Uma boa estratégia para ressaltar variações de pratos e modos de comer é dividir a pesquisa em grupos, de modo em que cada um deles seria responsável por um Estado e/ou região.

Questões vinculadas à história dos alimentos e de sua produção no Brasil, assim como movimentos migratórios e de trocas culturais poderão ser ressaltados a partir dos resultados destas pesquisas feitas pelos grupos.

## PARTE 2 - A INVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: ENTRE O DIREITO À IGUALDADE E DIREITO À DIFERENÇA

Se fizermos uma história da noção de Direitos Humanos é inevitável que voltemos à segunda metade do século XVIII e aos eventos que marcam o fim do Antigo Regime e do poder Régio

na França, em favor das noções de “cidadania” e da ideia de “igualdade” perante o Estado. A “*Bill of Rights*” (Declaração dos Direitos) da independência dos Estados Unidos (1791), e, principalmente, a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1789) (documento surgido na primeira Assembleia Nacional no período da Revolução Francesa), estruturaram politicamente as ideias de “liberdade” e “igualdade” como direitos naturais e inalienáveis dos seres humanos. Em seus primeiros quatro artigos, a Declaração dos Direitos do Homem estabelece que:

**Art.1º.** Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

**Art. 2º.** A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

**Art. 3º.** O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo, pode exercer autoridade que dela não emane expressamente.

**Art. 4º.** A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Esses quatro artigos delimitam de forma fundamental o horizonte político da construção das democracias ocidentais ao longo dos séculos XIX e XX e da ideia de Direitos Humanos no século XX. “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”: o primeiro artigo da declaração de 1789 tem como seu oposto o Antigo Regime e os privilégios e prerrogativas do poder do Rei e da aristocracia francesa deposta naquele processo revolucionário. A ideia de que a “igualdade” e “liberdade” são inerentes ao nascimento do “homem” já vinha sendo forjada na filosofia

européia do século XVII a partir dos chamados “contratualistas”, especialmente nos trabalhos de John Locke (1632-1704). Neste sentido, todos os seres humanos seriam livres em relação ao direito à associação política e à liberdade religiosa, sendo o Estado e às instituições políticas responsáveis pela proteção dessas prerrogativas naturais. Seguindo as reflexões de Locke, a “propriedade” e a “segurança” também seriam parte destes direitos a serem protegidos.

### Saiba mais

#### **Declaração dos Direitos da Mulher**

*No mesmo contexto revolucionário, um grupo de mulheres estabeleceu talvez a primeira crítica da ideia de que “homem” seria representante de “todos os cidadãos” (ou seja, como o “universal”), e assim excluindo as mulheres como sujeito dos mesmos direitos. Já em 1791 Marie Gouze e outras mulheres propuseram a “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã” à Assembleia Nacional. Talvez uma das primeiras críticas feministas à ligação entre “homem” e “humanidade”, crítica esta que seria sistematizada por Simone de Beauvoir em “O Segundo Sexo” nos meados do século XX.*

É a partir desse período que a “Nação”, os chamados Estados Nacionais Modernos, tornam-se o poder soberano responsável em conferir a seus cidadãos a proteção e o usufruto destes direitos. Como nos lembra Foucault (1999 [1975]), se no Antigo Regime a soberania está “incorporada” na figura do Rei, violar a lei seria um ataque direto à figura do soberano. Nos Estados Modernos se consolida a ideia de “cidadão”, em que a submissão se desloca da figura do Rei para as leis de Estado que transcendem a figura do governante. Ser “iguais em direitos”, aqui, é estabelecido pela ideia de que todos somos “iguais” enquanto submetidos às leis da Nação. Assim, são as “leis” que garantiriam a todos os membros da sociedade o pleno gozo de seus direitos naturais de “liberdade” e “igualdade”, e por consequência, determinariam seus limites em um determinado território.

No entanto, os pressupostos e ideias revolucionários por *liberté, égalité, fraternité* (liberdade, igualdade e fraternidade) na França dos fins do século XVIII e sua crescente influência na constituição de outros Estados Nacionais na Europa e em outros lugares foram severamente contestados pelo estabelecimento das desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista, bem como pela criação de novas matrizes de desigualdade provenientes do colonialismo e das pretensões de algumas nações do Norte em dominar outros povos e territórios em outros continentes. As comunas e as tentativas de sublevação proletária no século XIX, o aparecimento de ideologias e sistemas de pensamento críticos ao capitalismo (socialismos, comunismo, anarquismos) apontaram os limites reais das noções de “liberdade” e “igualdade” de John Locke e outros pensadores iluministas na construção dos Estados modernos. E principalmente, a consolidação da ideia de “raça” e dos racialismos (que se pretendiam científicos!) como um marcador de diferenças entre grupos, povos e culturas, colocou em xeque qualquer pretensão universalista de igualdade e liberdade, seja nos limites do território nacional ou na relação entre nações e outros territórios.

Os imperialismos do século XIX na África e na Ásia, a consolidação dos Estados Nacionais modernos nas Américas e os processos de genocídio e de assimilação forçadas dos povos nativos desses continentes, outros casos de morte em massa e genocídio nas primeiras décadas do século XX (como o genocídio armênio pelos turcos em 1915) e principalmente as duas grandes guerras e o horror do Holocausto perpetrado pelos nazistas formataram as condições de possibilidade para a criação de uma nova carta de direitos transnacionais e com pretensões universais que versassem sobre todos os indivíduos da espécie humana, para muito além das garantias das leis dos Estados Nacionais.

O fim da segunda guerra mundial e a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 levaram parte de seus países membros a redigirem o documento que serviria de base para todos os documentos transnacionais e internacio-

nais sobre Direitos Humanos no ocidente a partir da segunda metade do século XX: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, foi pensada como um mecanismo político-jurídico para evitar a repetição dos horrores da segunda guerra (especialmente as experiências de genocídio do Holocausto nazista) e a plena promoção da paz e da democracia entre os Estados Nacionais. Se o nazismo se ancorou na noção de “raça” para justificar sua máquina de destruição e mortes, já em seu artigo segundo a DUDH estabelecia que:

### Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

A noção de “liberdade” aqui apresentada se acopla diretamente ao direito de usufruí-la “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou outra qualquer condição”. Do mesmo modo, nenhuma distinção poderia ser estabelecida fundada na condição de cidadania atrelada à alguma nação ou território.

Portanto, a década que se seguiu ao pós-segunda guerra no hemisfério Norte hegemônico reuniu esforços políticos, jurídicos e intelectuais para a destruição dos marcadores e discursos que haviam sido utilizados como armas de legitimação para a destruição de povos e comunidades e uma série de minorias étnicas. Organizações ligadas à ONU, como a UNESCO, estabeleceram programas culturais e educacionais de cooperação interna-

cional com o intuito de promover discussões, reflexões e políticas de combate contra a discriminação, assim como de divulgação da noção de Direitos Humanos Universais nos países membros.

É importante lembrar que as décadas subsequentes foram marcadas em termos geopolíticos pela divisão do mundo a partir de dois países e de suas zonas de influência, os Estados Unidos e a União Soviética. Os modos de vida assentados no capitalismo industrial disputavam, então, os corações e mentes dos ocidentais com o comunismo soviético e suas variações nascidas de processos revolucionários em outros países. Na Europa, as relações entre capital e trabalho eram amortecidas pelas políticas de Bem-estar Social em tempos em que a reconstrução infraestrutura e da força de trabalho do continente eram prioridade. Por outro lado, na periferia do sistema capitalista (especialmente África e Ásia), guerras e movimentos revolucionários pela independência das ex-colônias desafiavam o horizonte das garantias de igualdade e liberdade estabelecidos pela DUDH em lugares onde os próprios países que haviam participado da criação da Declaração violavam estes direitos e perpetravam violências de diferentes ordens às populações que lutavam por sua autonomia em relação às antigas metrópoles. A Guerra da Argélia (1954-1962), amplamente descrita e analisada pelos trabalhos do filósofo Frantz Fanon (1925-1961), pode ser pensada como um exemplo paradigmático desses processos.

Contudo, até mesmo dentro das democracias capitalistas, pretensamente preocupadas com o estabelecimento da paz e da igualdade de todos os cidadãos perante a lei, as contradições do sistema capitalista e o legado histórico de discriminação e opressão de algumas minorias levaram a novas convulsões sociais e contestações de ordem cultural. Foi a partir da década de 1960, com as lutas dos movimentos negros nos Estados Unidos, da segunda e da terceira onda dos movimentos feministas, dos movimentos contraculturais dos hippies e dos estudantes universitários em diversos países (sendo o exemplo mais conhecido “Maio de 68” em Paris) que as discussões sobre o direito à diferença e a outros

modos de vida que se distinguiam do *way of life* (estilo de vida) do capitalismo industrial passam a ganhar mais destaque.

Os movimentos negros e seus intelectuais apontavam o racismo intrínseco e constitutivo da cultura branca norte-americana que se pretendia como modelo da ideia de “liberdade” em sua democracia. Até os anos 1960, alguns estados no país ainda adotavam políticas de segregação racial e as desigualdades sociais e econômicas tinham os marcadores raciais como característica fundamental. Grupos que lutavam pela visibilização de outras formas de sexualidade e de vida afetiva também denunciavam a matriz heterossexual que os invisibilizavam e os oprimiam, tendo menos acesso à garantia de certos direitos fundamentais descritos na DUDH.

Nos anos 1970 e 1980, em vários países das Américas e da Oceania, povos nativos e tradicionais passaram a se organizar politicamente na luta pela demarcação e retomada de suas terras originárias e pelo reconhecimento de sua cultura e de sua tradição. Na Nova Zelândia, os povos Maori passam a acusar o governo da Nova Zelândia de não cumprir na íntegra o direito à autogovernança e ao usufruto integral de suas terras sagradas descritas no documento fundador do país (o Tratado de Waitangi, de 1840), selado entre chefes Maori e colonizadores britânicos. No Canadá, as autodenominadas *First Nations* (Primeiras Nações) e nos Estados Unidos os *Native Americans* (Nativos Americanos) denunciaram internacionalmente a história de genocídio e colonialismo interno que violentou e retirou as terras desses povos durante os séculos XIX e XX, organizando movimentos políticos de luta por reconhecimento coletivo e pela retomada de suas terras (JOHNSON, 2005).

No Brasil, na segunda década dos anos 1970, o avanço do projeto desenvolvimentista do governo militar sobre a floresta amazônica e os projetos de assimilação forçada (perversamente chamada de “emancipação”) dos povos indígenas com o objetivo de explorar suas terras (CARNEIRO DA CUNHA, 2009) levaram à organização dos primeiros movimentos e associações pan-indígenas, extremamente ativas na luta pela demarcação de suas terras e pelo direito a sua autodeterminação

e organização de seus modos de existência. Grandes lideranças políticas e intelectuais indígenas como Ailton Krenak, Mario Juruna, Angelo Kretã e Raoni Metuktire surgiram neste contexto.

Nos ecos de 1968, os movimentos negros e feministas e os movimentos indígenas traziam, a partir de diferentes lugares, novas reivindicações sobre a questão dos direitos humanos e da luta por maior equidade e liberdade. As concepções universalistas e centradas no direito do indivíduo da DUDH eram deslocadas por novas discussões que traziam a necessidade de se alargar o Direito para a consideração de políticas e de garantias que superassem os limites colocados pela concepção individualista que marcava as noções de igualdade e liberdade desde a Revolução Francesa. O direito à autodeterminação de comunidades, o reconhecimento de novas formas de sexualidade e de vida afetiva e o reconhecimento de saberes e fenômenos culturais ameaçados por projetos nacionais assimilacionistas foram deslocando aos poucos o ideal de “humanidade” e de “igualdade perante a lei” para a multiplicação de modos de existência. Aos poucos, a flexão no plural passa a tomar protagonismo nas discussões e reflexões sobre Direitos Humanos: “culturas”, “minorias”, “diferenças” passam a virar palavras-chave.

Essa passagem da posição universalista à uma posição mais pluralista e coletiva das discussões sobre direitos pode ser demonstrada a partir do posicionamento dos movimentos políticos indígenas ao longo das décadas de 1980 e 1990 do século passado, nas quais houve uma interessante inflexão. Esse processo foi descrito e analisado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha nos seguintes termos:

Em 1984, o Conselho Mundial dos Povos Indígenas ratificou uma declaração de princípios que afirmava que “a cultura dos povos indígenas é parte do patrimônio cultural da humanidade”, ao passo que, em 1992, a Carta dos Povos Indígenas e Tribais das Florestas Tropicais, lançada em Penang, na Malásia, afirmava os direitos de propriedade intelectual sobre tecnologias tradicionais, enquanto em um evento pan-indígena paralela à



Eco-92, no Rio de Janeiro, foi aprovada uma Carta da Terra dos Povos Indígenas na qual os direitos culturais apareciam ao lado dos direitos de propriedade intelectual. Ou seja, em menos de dez anos passou-se da cultura dos povos indígenas como patrimônio da humanidade à cultura como patrimônio *tout court*, e mais especificamente ainda à “cultura” como propriedade particular de cada povo indígena. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 327).

A passagem da década de 1980 para a década de 1990 é um contexto importante para entender tal mudança no Direito internacional e das políticas de Direitos Humanos para questões relacionadas a direitos coletivos e à proteção do patrimônio cultural de minorias sociais e dos povos que compõem as populações dos Estados nacionais no Ocidente. Em 1989, é lançada a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e Tribais, com o objetivo de estabelecer um conjunto de normas internacionais que tivesse como paradigma a proteção jurídico-política dos direitos dos povos indígenas e de seus modos de existência. A Convenção é bem explícita quanto a seus objetivos de inflexão da posição universalista de normas anteriores:

Considerando que a evolução do direito internacional desde 1957 e as mudanças sobrevindas na situação dos povos indígenas e tribais em todas as regiões do mundo fazem com que seja aconselhável adotar novas normas internacionais nesse assunto, a fim de se eliminar a orientação para a assimilação das normas anteriores;

Reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram;

Lembrando a particular contribuição dos povos indígenas e tribais à diversidade cultural, à harmonia social e ecológica da humanidade e à cooperação e compreensão internacionais. (OIT, 1989).

A Convenção versa, de maneira extensa, sobre a obrigação dos Estados Nacionais em protegerem e reconhecerem plenamente a autodeterminação e suas formas próprias de governança e de desenvolvimento social e econômico. A diversidade cultural e sua proteção passa a se tornar um fim em si mesmo a ser protegido e entendido como parte fundamental do patrimônio comum daquilo que chamamos de “humanidade”. Isso acontece a tal ponto que, em 2002, foi redigida a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, que traz em seu artigo 4º uma frase que demonstra sua centralidade nas discussões atuais sobre direitos humanos: “A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana”. Por fim, em 2007, foi publicado um outro importante documento, gestado a partir da organização política dos povos indígenas ao redor do mundo, a Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas. Tal declaração ratifica uma vez mais o direito à autodeterminação e autogestão dos povos autóctones e reitera a necessidade dos Estados Nacionais em desenvolver políticas que protejam e reconheçam o direito à diferença destes coletivos.

### Saiba Mais

*A Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos povos indígenas (2007) estabelece os direitos de autodeterminação e autogestão em seus artigos 3, 4 e 5 nos seguintes termos:*

**Artigo 3** - *Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.*

**Artigo 4** - *Os povos indígenas, no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a dispõem dos meios para financiar suas funções autônomas.*

**Artigo 5** - *Os povos indígenas têm o direito de conservar e reforçar suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, caso o desejem, da vida política, econômica, social e cultural do Estado*

A partir desse breve histórico dos Direitos Humanos no Ocidente, podemos nos voltar para um outro insight que Claude Lévi-Strauss nos deixou em “Raça e História” e, assim, nos prepararmos para pensar o papel da Educação nas discussões sobre diversidade cultural e Direitos Humanos:

Neste referido texto, Lévi-Strauss nos lembra que a sociedade ocidental se constitui a partir de duas lógicas (em termos culturais) que são contraditórias. O capitalismo, enquanto sistema, para Lévi-Strauss tem como lógica relacional predominante uma tendência a homogeneizar os modos de existência a partir daquilo que Karl Marx chamou de “forma mercadoria” (MARX, 2015). Nessa matriz, todas as relações humanas passam a ser significadas como relações de mercado e todos os entes são passíveis de serem transformados em forma mercadoria: quantificáveis, vendáveis, tudo passa a ter um preço monetário. No entanto, o mesmo autor nos tinha alertado que os coletivos humanos desejam que a diferença e a história da humanidade enquanto espécie seja marcada pela diferença como lógica relacional entre grupos. Quando os povos estabelecem relações de troca simbólica, o que emerge é o desejo de ser diferente com aqueles com quem estabelecemos a relação. Se o capitalismo tende a transformar todos em iguais (“forma mercadoria”), as comunidades humanas que são integradas ao capitalismo também fazem o movimento contrário, demandando o reconhecimento do desejo de ser diferentes.

Talvez a breve história dos Direitos Humanos apresentada nesta parte esteja inserida nessa disputa entre lógicas contraditórias. Justamente no período em que o Capitalismo se difundiu enquanto a única forma de vida possível (pós-Guerra Fria), inúmeros povos do mundo lutam pelo direito de criar seus próprios modos de existência, ainda que estejam em contato direto com o sistema capitalista. Ou talvez seja justamente por esse contato que a diferença passa a ser um valor mais que fundamental nos dias atuais.

### Para aprofundar

#### **Ailton Krenak e as ideias para adiar o fim do mundo**

*Ailton Krenak é um intelectual e liderança do povo Krenak, povo de língua Macro-Jê de Minas Gerais, que, nos últimos anos, vem ganhando o devido reconhecimento por suas reflexões e escritos críticos sobre o impacto de nossas formas de produção e de nosso sistema de pensamento na destruição da natureza e de outras formas de existência. Em livros como “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019) e “A vida não é útil” (2020), o autor nos chama a atenção para nossa lógica de destruição da diversidade e a necessidade de alargarmos nossa concepção de “humanidade” para além da espécie humana: “como é que, ao longo dos últimos anos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade. Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?” (KRENAK, 2019, p. 10-11).*

### Prática 2 - Genealogia dos Direitos Humanos

**Objetivo:** trabalhar conceitos fundamentais e a genealogia dos Direitos Humanos.

**Sugestão de desenvolvimento:** para deslocar o senso comum e as noções “vulgares” do que chamamos de “Direitos Humanos”, refaça com seus alunos o caminho proposto pela Parte 2.

*Junto a isso, através de pesquisa e trabalho em grupo peça os alunos para pesquisar alguns dos tratados e declarações fundamentais que definem jurídica e politicamente estes Direitos no Brasil.*

*No intuito de observar continuidades e transformações, na fase final de atividade organize com sua turma uma linha do tempo e quais noções e termos mudaram ao longo do tempo na criação destas Declarações.*

### PARTE 3 - DIVERSIDADE CULTURAL, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: QUESTÕES FUNDAMENTAIS E PROPOSTAS DE TRABALHO

Os ideais de “igualdade” e “liberdade” nascidos com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa, bem como sua atualização universalista na Declaração Universal dos Direitos Humanos mais de 150 anos depois no pós-Segunda Guerra, como vimos, foram severamente confrontados com as contradições do sistema capitalista e com a continuidade dos horrores da guerra através dos sistemas coloniais que não cessaram de oprimir minorias políticas, sociais e étnicas na segunda metade século XX, período em que havia a promessa de que os órgãos internacionais seriam capazes de mitigar essas violações e garantir a paz de forma permanente nos países ocidentais. Novos movimentos sociais surgem, demandando o reconhecimento da continuidade dessas violências e o direito à construção e à proteção político jurídica de novos modos de existência em nossa sociedade.

Como Claude Lévi-Strauss havia pautado em “Raça e História”, o direito à diferença é um valor que deve ser protegido e valorizado em si mesmo, já que é constitutivo das sociedades humanas e da própria ideia daquilo que chamamos de “Humanidade”. Dizer que todos são “iguais perante a lei”, ou que todos teriam os “mesmos direitos” omite e invisibiliza uma série de estruturas de desigualdade e de violência que ainda perpassam as relações sociais. Tanto o Direito enquanto linguagem e instrumento do Estado, quanto a lógica do capitalismo funcionam a partir de um objetivo de homogeneizar os indivíduos e coletivos em relação a seu discurso. No primeiro caso, enquanto indivíduos que têm certos direitos e deveres (“cidadãos”, “brasileiros”, etc.) e no segundo caso, enquanto consumidores que precisam vender sua força de trabalho, ou seja, a transformação de seus corpos em “forma mercadoria”.

Frente a essas forças homogeneizadoras, a realidade de um país como Brasil demonstra como

nosso território é habitado por uma multiplicidade de tradições, culturas e modos de existência. Falando somente dos povos indígenas, segundo dados do Censo de 2010, são mais de 305 povos que falam mais de 170 línguas (IBGE, 2010). É fundamental lembrar também, da influência dos povos escravizados que vieram de diferentes regiões do continente africano, e que seus descendentes produziram uma diversa e rica cultura de saberes, práticas, religiosidades e modos de vida que surgiram a partir da experiência da Diáspora, de empréstimos, trocas e encontros entre diferentes povos que foram trazidos para nosso território. Somadas a isso, estão as políticas de imigração que, desde o século XIX, fomentaram a entrada de trabalhadores de diferentes países e continentes na construção do Brasil enquanto Nação.

Assim sendo, como discutimos na primeira parte, é difícil falar em uma “cultura brasileira” ou “cultura nacional” no singular. Até mesmo porque o que encontramos no cotidiano de nossas cidades e nas comunidades rurais é um sistema intenso de trocas simbólicas e da constante invenção de novos modos de existência. A diversidade cultural é constitutiva da história de nosso país, e justamente por isso é fundamental que professores e demais trabalhadores da área da Educação formal e informal promovam o reconhecimento dessa diversidade já existente na realidade e também levem em conta os documentos e tratados internacionais das últimas décadas, que trazem à questão da diversidade cultural e do direito à diferença como direito humano fundamental.

As questões que nos são levantadas a partir dessa premissa dizem respeito a como poderíamos desenvolver estratégias pedagógicas e projetos que levem estudantes e a comunidade como um todo a desenvolver esse valor fundamental da diferença e do valor à diversidade. Acreditamos aqui, que os caminhos são muitos, mas o mais importante é ter em mente certos cuidados e premissas que parecem apontar a relevância de seguir o caminho aqui proposto.

**Para aprofundar**

*Dica de filme: Entre os muros da escola (Entre les murs). Direção: Laurent Cantet. França, 2008.*

*Este filme conta a história de um professor de língua francesa (François Marin) que trabalha em uma escola pública na periferia de Paris. As desigualdades sociais e a precariedade das condições de seu trabalho e da vida material de seus alunos se somam à imensa diversidade cultural e de modos de pensar o mundo destes alunos que são em sua maioria filhos e netos de imigrantes das diversas ex-colônias francesas na África, na Ásia e no Caribe. Como lidar e transformar estas diferenças culturais que muitas vezes são fontes de conflito e discriminação em um espaço produtivo de reflexão e transformação do mundo? Eis o desafio fundamental que o filme nos coloca.*

A **primeira premissa** (brevemente tratada na Parte 1) deve partir da ideia de que “cultura” e os fenômenos culturais são direitos humanos fundamentais porque são constitutivos da humanidade enquanto espécie. Todos têm e fazem cultura e, portanto, o desafio dos educadores está justamente em deslocar a ainda insistente noção de “sala de ópera” que essa ideia tem no espaço público. Logo, é importante lembrar aos grupos em formação que eles têm, são parte e fazem “cultura” em suas comunidades e lugares de origem. Os saberes de seus avós, as brincadeiras de infância e as canções que eles escutam no seu bairro têm o mesmo estatuto cultural que a educação formal e os livros que lhes são apresentados na escola. O ponto fundamental aqui, é resgatar mais um dos ensinamentos de Claude Lévi-Strauss, o de que os bens culturais e os artefatos que produzimos são efeitos desses encontros de diferentes manifestações culturais e artísticas. É no encontro da literatura brasileira com a poesia do Rap e com as letras sobre o prazer e as festas do funk que podemos estabelecer poderosas reflexões sobre a pluralidade, as relações de poder e a mútua influência dessas manifestações culturais em nosso território. Desde os bairros mais periféricos, passando pelas zonas rurais, aos bairros classe média de cultura branca de uma

metrópole, tudo é cultura e compartilha de um mesmo estatuto enquanto fenômeno social. É a partir desta base comum que podemos construir reflexões sobre suas diferenças.

A **segunda premissa** se encontra na ideia também antropológica de que a “cultura” é produto (efeito podemos dizer) das relações sociais. O que queremos dizer com essa frase? Buscamos salientar que os fenômenos culturais e suas características distintivas, aquilo que, muitas vezes, usamos para construir nossa identidade e sentimento de pertença, não são estáticos e nem nos definem enquanto sujeitos de maneira total e definitiva. Há, sobre isso, um exemplo bastante comum no Brasil que pensa cultura a partir desses termos essencialistas e que é bastante violento em relação à existência e a luta dos povos indígenas. Trata-se da ideia equivocada, mas comumente replicada, de que o fato de os povos indígenas usarem nossas tecnologias e bens de consumo, ou o fato de um grande contingente dessa população viver nas cidades e zonas urbanas, faz com que percam sua condição de “indianidade”.

Dessa forma, frases do tipo “índio que tem celular e que tem carro não é índio de verdade” tem como pressuposto a ideia de que as culturas são estáticas, como se as sociedades humanas não trocassem conhecimentos, objetos e padrões culturais. Mais do que isso, essa ideia bastante comum na sociedade brasileira pensa “cultura” como uma espécie de bolsa ou saco em que acumulamos ou perdemos uma certa característica distintiva que nos define permanentemente enquanto sujeito ou enquanto comunidade. É como se nossa identidade enquanto “brasileiro” estivesse vinculada ao fato de consumirmos e comermos somente produtos e alimentos que também carregam a mesma classificação étnica (“brasileiro”). Acerca dessa questão, é muito interessante chamar a atenção dos grupos em formação para o fato de que, atualmente, por questões geopolíticas e econômicas, grande parte dos produtos que usamos e consumimos em nosso dia a dia são provenientes da China, mas esse fato do cotidiano não nos faz mais chineses (ou menos brasileiros...). Portanto, lembremos sem-

pre: cultura é efeito das trocas e das relações entre grupos, e está sempre em transformação!

A **terceira premissa**, que se relaciona diretamente aos preceitos dos Direitos Humanos no Ocidente, está em atentar para o fato que as discussões públicas que operam a partir da ideia de cultura estão diretamente vinculadas às relações de poder e à política. Se colocarmos aqui, como premissa o abandono da ideia de cultura como “sala de ópera”, temos que nos atentar que certas manifestações culturais, muitas delas atreladas à certos marcadores sociais da diferença que estruturam historicamente desigualdades profundas no seio da sociedade brasileira, são invisibilizadas e vilipendiadas no espaço público. Além dos discursos correntes que buscam “desindianizar” os povos que têm contato e relação com nosso mundo, as manifestações culturais oriundas da diáspora afroatlântica e dos descendentes dos povos escravizados no Brasil são alvos constante de violência de discursos que buscam retirar seu estatuto como patrimônio cultural fundamental da história de nosso país.

As religiões de matriz afro, os estilos musicais, saberes tradicionais e outras formas culturais provenientes destes grupos sofreram, ao longo de nossa história, um grande processo de repressão, invisibilização e destruição sistemática daquilo que teóricos decoloniais chamam de “epistemicídio”. Expressões culturais afro consideradas atualmente como “símbolos nacionais”, como o samba por exemplo, foram alvo de intensa repressão durante as primeiras décadas do Brasil República (NETO, 2017). E, atualmente, o funk, o rap e a cultura de rua ainda são alvos de caracterizações como “sem cultura” ou de “baixa cultura”. Nas arquiteturas e museus das cidades, é possível chamar a atenção para quais são os agentes e eventos históricos escolhidos para sua “monumentalização”. Quais destes monumentos se referem à história das populações e das manifestações culturais da afrodiáspora em sua cidade? A percepção dessa dinâmica material da cidade pode ser uma interessante via para entender como a história e a cultura monumentalizada e patrimonializada em um local se ergue a partir

da invisibilização de uma série de grupos e de suas manifestações culturais.

### Saiba mais

*Sobre o **conceito de epistemicídio**, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos entende como “epistemicídio” as práticas de não reconhecimento e de destruição de sistemas de conhecimento e de saberes outros que não são oriundas dos sistemas modernos de saberes e conhecimentos das sociedades ocidentais. Podemos elencar como exemplos a relação assimétrica entre os saberes médicos de nossa medicina e os saberes tradicionais e ancestrais botânicos e fitoterápicos dos povos indígenas ou das comunidades afro no Brasil, deslegitimadas e não reconhecidas pela nossa ciência. Também o não reconhecimento do profundo conhecimento ecológico destes povos frente ao atual contexto de colapso climático. Sobre esta questão leia: SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista crítica de ciências sociais, 78, p. 3-46, 2007.*

A noção de “epistemicídio” também deve orientar nossas reflexões sobre a construção dos currículos escolares e os conteúdos inseridos nos materiais didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e distribuídos nas escolas de que fazemos parte, bem como nos materiais que usamos em processo informais de educação. Aqui, é muito importante destacar a existência da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que torna obrigatório nos ensinos Fundamental e Médio o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. O § 2º do Art. 26-A desta lei destaca que estes temas “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Portanto, trata-se de um tema transversal, que perpassaria todas as áreas de saber que compõem o currículo do ensino básico brasileiro e professores de todas as áreas (da matemática às artes) devem dar conta de apresentar e refletir a partir das manifestações culturais desses povos.

A criação dessa lei é produto da luta política e das lutas por reconhecimento dos movimentos

negro e indígena pela valorização de suas culturas historicamente vilipendiadas pelo próprio Estado brasileiro ao longo de décadas, que promoveu políticas de invisibilização, domesticação e de apagamento da diversidade em nosso território em favor de sucessivos projetos de “construção da Nação”. A defesa da diversidade cultural em nosso território e a defesa da diferença como um valor em si mesma passa pelo reconhecimento e aplicação integral dessas leis na formação dos docentes nas universidades e na construção dos currículos das disciplinas nos órgãos educacionais e nas escolas. A desmistificação das noções genéricas de “índio” e do “negro”, constitutivas de narrativas fundadoras do Estado Brasileiro no século XX (como a ideia das “três raças e da democracia racial”), passa pela construção de projetos de ensino e de conhecimento que tragam a imensa diversidade de povos e traços culturais das centenas de povos, línguas e comunidades que habitam nosso país.

Por fim, é importante destacar e valorizar o espaço escolar e os espaços comunitários de como lugares inseridos culturalmente nas comunidades, bairros e zonas rurais de que fazem parte geograficamente. As experiências das pessoas que integram os grupos em formação, os bens culturais que estes grupos compartilham e também consomem, as histórias de vida de suas famílias e dos bairros de que fazem parte podem servir como material de reflexão fundamental ao corpo docente formal e informal, para aquelas e aqueles que desejam refletir e estudar as dinâmicas e transformações dos processos históricos e culturais, assim como da diversidade de saberes e modos de existência que podem habitar tais espaços. São possibilidades cotidianas e facilmente acessíveis para pensar o fenômeno da cultura com sua complexidade de vida, ao mesmo tempo em que deslocam inteiramente a nefasta ideia de que somente certos grupos teriam cultura e outros não. É possível, assim, demonstrar aos grupos em formação aquilo que Roy Wagner nos lembra constantemente em seu livro *A Invenção da Cultura*, de que quando falamos sobre o quanto alguém ou um certo grupo é diferente, nos damos

conta que nós sempre estamos falando de um certo lugar que também está inserido em uma certa “cultura” (ou “culturas”).

### Prática 3 – Sentidos de identidade

**Objetivos:** trabalhar as percepções sobre mercadorias, bens culturais e sentidos de identidade.

**Sugestão de desenvolvimento:** um modo prático e interessante de fazer os grupos em formação pensarem sobre a relação, os mecanismos de homogeneização do capitalismo globalizado e a lógica da diferenciação das culturas é fazer uma pesquisa rápida sobre a origem de seus bens de consumo. Suas vestimentas, eletrônicos e materiais escolares foram desenvolvidas por marcas de que países? Quais são seus lugares de fabricação (“made in”)?

A partir desta rápida pesquisa, discuta com seus alunos a relação (ou não relação) que nós podemos fazer entre nosso sentimento de identidade e pertença a nosso país e o uso destas mercadorias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio que nos conduziu durante essa Unidade teve como ideia uma estruturação em camadas: primeiramente, observamos como é importante estabelecer um chão conceitual e epistemológico minimamente consistente, seguro e amparado nas discussões da antropologia e das ciências sociais acerca do que queremos dizer quando falamos sobre “cultura”. É também importante entender seus usos mais comuns no espaço público, sua história e genealogia e como o saber antropológico pode nos conferir uma base mais sólida quando formos tratar de tal discussão com nossas turmas e com a comunidade escolar como um todo. Assim, vimos que cultura é o termo de que o pensamento ocidental lança mão para entender os diferentes modos de existência e de significação do mundo e de suas mútuas relações. Deslocamos a ideia corrente de que somente certos grupos e certos fenômenos teriam “cultura”. Vimos deste modo que todas as coletivos

humanos têm e fazem cultura, e fomos mais além, percebendo que os fenômenos culturais são produtos (efeitos) das relações entre coletivos e sociedades. A cultura tem uma lógica dinâmica e está em constante devir e transformação conforme os grupos humanos trocam seus saberes e conhecimentos.

A partir desta base, vimos um pequeno histórico da noção e das políticas de Direitos Humanos no Ocidente. Nascido como um antídoto à sociedade hierarquizada do Antigo Regime, a ideia dos “direitos do homem e do cidadão” da Revolução Francesa se constrói com o intuito de instituir a igualdade dos indivíduos perante as leis, sendo a ideia de liberdade subsumida a este limite dos Estados Nacionais. Os ideais de igualdade e liberdade individual daquele momento, foram atualizados no século XX para combater e evitar a repetição dos horrores das grandes guerras e das estruturas de opressão e desigualdade criadas a partir das noções de “raça”. Passa a ser explícito, então, que todos são iguais enquanto membros da espécie e que todos devem ter acesso às mesmas garantias e direitos. Vimos também como os novos movimentos sociais nascidos das discussões sobre colonialismo e liberdade sexual colocam novos desafios aos ideais universalistas da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O direito à diferença, reconhecimento e proteção da possibilidade de se criar modos de existência vão compondo pouco a pouco os tratados e as normativas internacionais sobre Direitos Humanos. A diversidade cultural e os direitos coletivos, pautados especialmente pelos povos indígenas, passam a ser centrais e valores que devem ser protegidos em si mesmos.

E por fim, observamos algumas premissas importantes quando se trabalha a temática da cultura e da diversidade cultural nos processos de ensino. São elas: 1) a cultura como parte constitutiva da humanidade enquanto espécie; 2) o caráter dinâmico, relacional e transformativo dos fenômenos culturais; e 3) a intrínseca relação entre a circulação da palavra “cultura” com a política e as relações de poder. Assim, percebemos a importância de reconhecermos as realidades e os lugares

que nossas comunidades diversas ocupam em nossa sociedade e em suas “culturas”. Seguindo os passos do mestre Claude Lévi-Strauss, devemos lutar para que todos tenham o direito e o “desejo de se distinguir, de ser o que se é”. A diversidade cultural é, pois, um valor em si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ACNUR. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos indígenas (2007)**. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: ago. 2021.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: ago. 2021.
- JOHNSON, Miranda. Honest acts and dangerous supplements: Indigenous oral history and historical practice in settler societies. **Postcolonial Studies**, 8.3, p. 261-276, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. São Paulo: Cosac Naify, 2013 [1973].
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MARX, Karl. O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. **Livro 1: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- NETO, Lira. **Uma história do samba: as origens**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2017.
- OIT. **Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (1989)**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, 78, p. 3-46, 2007.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: ago. 2021.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002)**. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em: ago. 2021.

USP. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%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: ago. 2021.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.



## Unidade 03

# Direitos Humanos, Direitos Fundamentais e Dignidade humana

*Eneida Desiree Salgado  
Lígia Melo de Casimiro*

### INTRODUÇÃO

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Assim começa a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. É seu artigo primeiro. A liberdade, a igualdade e a dignidade estão no primeiro artigo desse compromisso entre países para responder às graves violações aos direitos humanos que aconteceram durante a Segunda Guerra Mundial.

De lá para cá, já se passaram mais de setenta anos. Nessas décadas, o mundo passou por períodos democráticos e por golpes de Estado, por tempos de desenvolvimento social e econômico e por multidões submetidas à fome, por progressos científicos extraordinários e por gente morrendo por doenças facilmente controladas por medicamentos ou vacinas, por níveis de conforto inimagináveis e por gente vivendo em condições absurdamente precárias. A promessa do artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos não valeu para todo mundo. Nem todo mundo tem condições iguais de viver e se desen-

volver, nem todo mundo tem liberdade de escolha, nem todo mundo tem uma vida digna.

A Constituição de 1988 trouxe os três valores para o seu texto. É para isso que se reúne a assembleia nacional constituinte:

Para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 1988).

Isso já está no preâmbulo, no texto de abertura da Constituição. A dignidade da pessoa humana está entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, no artigo 1º, ao lado da soberania, da cidadania, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, do pluralismo político e da soberania popular. Dessa forma, ao trazer os direitos humanos para dentro do texto constitucional, o Brasil os reconhece como direitos fundamentais.

São mais de trinta anos da Constituição de 1988 e de um conjunto grande de direitos fundamentais capazes de promover a liberdade, a igualdade e a dignidade, mas, como no mundo todo, aqui nem todo mundo tem uma vida digna, liberdade e igualdade. A sociedade – que deveria ser livre, justa e solidária, segundo o artigo terceiro do texto constitucional – ainda é marcadamente desigual. A concentração de riqueza é uma das maiores do mundo. O Brasil não é um país pobre, mas a maioria da sua população é. Há pessoas que nem precisam da Constituição para ter uma vida plena e outras que nem sabem que a Constituição impõe ao Estado e aos governos garantir a liberdade e promover a igualdade, pelos direitos à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, e também ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Para que a democracia no Brasil seja efetiva, e não apenas um teatro eleitoral, é preciso que os direitos fundamentais se concretizem para todas as pessoas e que todas compreendam os valores democráticos e estejam dispostas a defendê-los e a lutar pela garantia dos direitos fundamentais para toda a sociedade. Esse é um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos: fazer com que cada pessoa conheça respeite e saiba acionar os direitos fundamentais, não apenas para a garantia de sua liberdade, dignidade e igualdade, mas para toda e qualquer pessoa. Qualquer mesmo.

Nesta unidade, o foco será nos obstáculos à concretização desses três valores e nos caminhos para a sua concretização. Vamos tratar do que falta, do que ainda não foi feito, mas também, dos caminhos para a realização dos direitos fundamentais e das ferramentas disponíveis no sistema jurídico e no campo políticos para a sua efetividade. Vamos falar de dignidade e de pobreza, da dimensão objetiva e subjetiva desse direito fundamental e de sua relação com outros direitos e como podemos agir para vencer essa disparidade entre o que está escrito e o que se vê e se vive.

## **PARTE 1 - OS DIREITOS HUMANOS E A DIGNIDADE EM DETERMINADO TEMPO E ESPAÇO: AS CONSTITUIÇÕES E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS**

Nós costumamos adjetivar os direitos de diferentes formas: falamos em direitos naturais, direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos coletivos, direitos difusos, direitos de liberdade, direitos sociais... Esses adjetivos se referem, por vezes, à dimensão filosófica, ao tempo e ao espaço da previsão desses direitos e à forma de buscar sua concretização, outras vezes, à titularidade desse direito, e outras ainda, à sua principal dimensão. Para iniciar, vamos trabalhar com os três primeiros termos, diferenciando direitos naturais, direitos humanos e direitos fundamentais.

Quando há referência a direitos naturais, o que se afirma é a existência de um conjunto de direitos inatos aos seres humanos que não dependem de nenhuma estrutura política ou jurídica para existirem e para que possam ser reconhecidos. Isto é, são direitos atemporais: não importa o período histórico, as condições concretas de vida, o avanço tecnológico, as condições econômicas. São direitos que derivam de uma leitura filosófica, fundamentalmente centrada no ser humano, que reconhece a cada pessoa um espaço imune ao poder e aos poderes. O principal problema dos direitos naturais é a definição do seu objeto, pois não há a previsão desses direitos em nenhum documento. Há, sobretudo, uma disputa pelo seu conteúdo.

Os direitos humanos, por sua vez, alcançam toda a humanidade, mas em determinado período histórico. A perspectiva aqui apresentada, parte do Direito Internacional e está baseada em um reconhecimento de que o estágio civilizatório da sociedade mundial impõe a garantia de um conjunto de direitos a todas as pessoas, a ser respeitado por todos os governos, em todos os países. Ao contrário dos direitos naturais, há documentos estabelecendo os direitos humanos e há, inclusive, tribunais para a proteção de pessoas

contra a atuação de poderes que insistirem em ignorar esses direitos.

Acerca desse ponto, nota-se dois os problemas: o primeiro deles se relaciona à baixa efetividade das decisões dos tribunais e cortes de direitos humanos: embora seja possível a condenação de um Estado pelo desrespeito aos direitos humanos, as punições são quase recomendações e dependem muito da boa vontade dos governos para que seja dada alguma resposta concreta. O segundo ponto problemático diz respeito a quem afirma quais são esses direitos e qual seu conteúdo: há, inegavelmente, um domínio de determinados países e de determinados grupos na definição desses direitos, que acabam por impor uma visão europeia e estadunidense sobre as culturas mundiais.

Finalmente, os direitos fundamentais se referem a um povo específico, em um lugar específico e em um tempo específico. A perspectiva aqui adotada segue desde o Direito Constitucional, pois os direitos estão previstos em uma Constituição, que é a lei máxima de um país, e todos os poderes e agentes do Estado têm deveres de respeito, observância e concretização dos direitos fundamentais. Todas as pessoas podem acionar o Poder Judiciário para ter os seus direitos garantidos.

Há, ainda, outros adjetivos que se unem aos direitos. Em relação à titularidade, falamos – dentro da categoria “direitos fundamentais” – em direitos individuais, direitos coletivos e direitos difusos. Como o próprio nome indica, os direitos individuais são aqueles que podem ser exercidos individualmente pelas pessoas que estão submetidas a um ordenamento jurídico. Um exemplo de direito fundamental individual seria a liberdade de expressão e a liberdade de crença. Toda e qualquer pessoa tem esse direito e pode exercê-lo individualmente.

Há direitos, no entanto, que são transindividuais, titularizados por uma coletividade, por um conjunto de pessoas, e são indivisíveis. Esses direitos se classificam em duas espécies, a depender da possibilidade de identificação das pessoas

que formam a coletividade: se as pessoas as quais o direito se refere podem ser individualizadas, estamos, então, diante de um direito coletivo, caso seja impossível determinar exatamente quem são as pessoas que o titularizam, estamos diante de um direito difuso.

É mais fácil entender a diferença quando pensamos no desrespeito aos direitos: todas as pessoas têm direito a um meio ambiente saudável e se há um dano ambiental, causado, por exemplo, por um vazamento de óleo nas praias, toda a sociedade é atingida, inclusive as gerações futuras. Assim, o direito ao meio ambiente saudável é um direito difuso. Os direitos coletivos estão relacionados a uma categoria de pessoas. Imagine a interrupção de fornecimento de energia ou de água: aquelas pessoas vinculadas à companhia elétrica ou de água, que contrataram o seu serviço, têm – coletivamente – o direito à prestação de um serviço público de qualidade.

Muitas vezes, os direitos podem ser de titularidades diferentes, a depender do enfoque que se dê a eles. Em relação ao direito à saúde, uma pessoa individualmente considerada tem o direito (individual, portanto) de acesso aos medicamentos incorporados ao Sistema Único de Saúde, mas não tem o direito individual à construção de um hospital nem à existência de uma autoridade fiscalizadora de medicamentos e vacinas. No entanto, o direito à saúde engloba os três aspectos, e ainda outros.

Em relação às dimensões, é comum a classificação dos direitos em (1) direitos de liberdade (tidos como direitos de primeira geração ou dimensão), (2) direitos sociais ou direitos de igualdade (direitos de segunda geração ou dimensão) e (3) direitos de solidariedade ou fraternidade (direitos de terceira geração ou dimensão). Respondendo ao lema da Revolução Francesa e às promessas da modernidade, os países democráticos garantem em suas Constituições direitos como (1) a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, a liberdade de profissão, a liberdade de consciência, a liberdade de imprensa; (2) o direito à saúde, o direito à educação, o direito à assistência social, o direito à alimentação, o direito à moradia, o direito ao trabalho; (3) o

direito à autodeterminação dos povos, o direito ao meio ambiente equilibrado, o direito ao progresso, entre tantos outros.

Costuma-se afirmar que os direitos de liberdade são direitos que exigem que os poderes públicos não interfiram no âmbito individual e que os direitos sociais demandam uma atuação dos poderes e agentes públicos para a sua concretização, o que implicaria custos para a sua realização. Contudo, quando partimos de uma percepção mais sofisticada desses direitos, vemos que todos eles exigem a um tempo a omissão e a ação dos poderes públicos e que todos eles, em alguma medida, custam.

Os direitos políticos são usualmente classificados como direitos de primeira geração ou dimensão. Seriam assim, direitos de liberdade. No entanto, nem nós e nem você pode exercer seus direitos políticos sem que haja um conjunto amplo – e custoso – de atividades. Não podemos votar se a autoridade eleitoral não organizar as eleições, convocando e treinando autoridades de mesa, disponibilizando urnas e sistemas de apuração, organizando a distribuição dos materiais, mantendo uma estrutura para o recebimento e a análise das candidaturas, para as reclamações sobre a campanha eleitoral, para verificar a conformidade da eleição e proclamar os resultados. Some-se a isso os fundos destinados aos partidos políticos, às campanhas eleitorais e o volume de recursos envolvidos no exercício de direitos políticos salta aos olhos.

Ainda vale a pena chamar a atenção para a dimensão objetiva e subjetiva dos direitos fundamentais, na qual o direito que se destaca é a dignidade. A Constituição traz a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado brasileiro, ao lado da soberania, da cidadania, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político. Ser colocado como fundamento significa que toda a legislação, todas as políticas públicas, todas as decisões devem ter como ponto de partida esses valores e os resultados das ações executivas, legislativas e judiciárias não podem contrariá-los.

A dignidade da pessoa humana é um princípio constitucional estruturante do direito bra-

sileiro e também de toda a organização política e social e, além disso, é um direito fundamental. Assim pensado, na primeira percepção estaríamos diante da dimensão objetiva da dignidade e na segunda, relacionada com o direito fundamental, nos deparamos com sua dimensão subjetiva. A relevância dessas duas abordagens está na possibilidade de pensar a proteção e a promoção da dignidade para além das pessoas individualmente consideradas. A ausência de condições de vida digna não ofende apenas o direito à dignidade daquela pessoa atingida (dimensão subjetiva da dignidade), mas também afeta o princípio da dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado (dimensão objetiva da dignidade).

A combinação dessas duas dimensões tem como efeito o reconhecimento de que a superação de condições indignas de vida não é exigida apenas por questões individuais, a partir de uma visão de direitos individuais, para a melhoria da vida apenas das pessoas que vivem em condições indignas. Toda a sociedade é afetada quando estamos diante de condições indignas de vida e a superação dessa situação é dever de todas as pessoas, de todos os agentes públicos e de todos os poderes estatais.

Por um lado, essa concepção dupla da dignidade faz com que o problema de algumas pessoas seja o problema de toda a sociedade. O estado do sistema prisional, a fome, a falta de saneamento básico, de moradia, de saúde, de educação, a violência cotidiana e o medo não ofendem apenas os direitos das pessoas que estão presas, que passam fome, que moram nas ruas, que sofrem violência: também o princípio da dignidade da pessoa humana – fundamento da República brasileira – é desrespeitado. A sociedade brasileira decidiu colocar em sua Constituição que não admite que qualquer pessoa viva em condições indignas, definindo como tarefa dos poderes públicos a superação dessas condições. A existência de prisões superlotadas e sem higiene, de pessoas passando fome e sem ter onde morar e a violência que impõe o medo, entre tantas outras coisas, são inconstitucionais no Brasil.

Essa dimensão dupla da dignidade da pessoa humana pode ser utilizada também para

restringir a autonomia individual, para impedir o exercício de determinadas atividades. Assim, a dimensão objetiva da dignidade – como algo que está para além da esfera individual – teria a capacidade de impedir que determinada pessoa servisse, por exemplo, como alvo para o arremesso de tortas na rua em troca de moedas ou como um peso a ser arremessado em uma casa noturna (casos discutidos em tribunais em outros países), ainda que afirmasse ter decidido livremente praticar essas atividades. Aqui cabe um alerta: a autonomia individual também faz parte da dignidade.

Determinar, portanto, o conteúdo e o alcance da dignidade, tanto como princípio quanto como direito, não é algo fácil, porque não há uma definição constitucional. As constituições trazem pistas sobre isso, como a previsão de outros direitos fundamentais, de princípios, valores e tarefas para os poderes públicos. Entretanto, as demandas da dignidade são progressivas: sempre haverá mais possibilidades de melhorar a vida das pessoas, pelo desenvolvimento científico, tecnológico e social.

### Saiba mais

O Supremo Tribunal Federal enfrentou o tema da dignidade da pessoa humana em muitas decisões. São destacadas questões de pessoas com deficiência e políticas públicas (ADI 2649), pesquisa com células-tronco (ADI 3510), a anistia aprovada pela ditadura militar (ADPF 153), violência doméstica (ADI 4424), a condução coercitiva (ADPF 395 e ADPF 444), a doação de sangue por homossexuais (ADI 5543), o trabalho e os programas de reintegração de presos e egressos do sistema carcerário (ADI 4729). Vale a pena dar uma olhada na página “A Constituição e o Supremo” (<https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/>) e, quem tiver mais tempo, ler a decisão da ADPF 347, que trata do estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro (aqui a medida cautelar: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>). O julgamento também pode ser assistido no canal do STF no Youtube.

### Para aprofundar

Há diversos livros e filmes que retratam as condições de vida indigna em distintas épocas históricas. Para um retrato desde a Revolução Industrial, sugerimos *Germinal*, de Émile Zola. O livro foi publicado inicialmente em 1885 e o filme é de 1993. Também no contexto francês, há *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, de 1862, com várias adaptações para o cinema, uma delas como musical, em 2012. Sobre as atrocidades da Segunda Guerra Mundial que provocaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, *A Vida é Bela*, filme de 2007, é mais leve que outros tantos. O *Diário de Anne Frank*, publicado originalmente em 1947, também pode gerar bons debates. Ainda, vale uma visita ao Museu do Holocausto em Curitiba.

### Prática 1 – Mapeando direitos

1. Manuel Bandeira escreveu em 1947 um poema chamado “O bicho”. A partir da leitura do poema, convide o grupo a refletir se, de fato, o bicho era um homem, tido como titular de direitos.
2. A partir do curta-metragem “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado, lançado em 1989, reflita junto com o grupo sobre o que mudou nessas mais de três décadas e se aquelas pessoas retratadas eram titulares de direitos naturais, humanos e fundamentais.
3. Com a turma, construa democrática e deliberativamente um catálogo de direitos que seriam essenciais para garantir a existência de uma sociedade livre, justa e solidária. Peça que apresentem a justificativa para a inclusão ou a exclusão de direitos.

## PARTE 2 - UMA APROXIMAÇÃO À NOÇÃO CONSTITUCIONAL DE DIGNIDADE NA CONSTITUIÇÃO DE 1988: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

“Todo o poder emana no povo”;  
constitui objetivo fundamental da República  
Federativa do Brasil “construir uma  
sociedade livre, justa e solidária”;  
“homens e mulheres são iguais em  
direitos e obrigações”;

*“ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante”;*  
*“a casa é asilo inviolável do indivíduo”;*  
*“é garantido o direito de propriedade”;*  
*“a propriedade atenderá a sua função social”;*  
*“é garantido o direito de herança”;*  
*“a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”;*  
*“é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral”;*  
*“são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”;*  
*“a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”;*  
*“a política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes”;*  
*“a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”.*

Todos esses trechos acima estão escritos na Constituição brasileira, elaborada entre 1987 e 1988. O texto, produto do seu tempo e sem poder antecipar questões que surgiriam com o novo século, é muito mais rico em previsões de direitos e de tarefas para os poderes públicos. A Constituição cria o mais amplo sistema público de atenção à saúde, o SUS, trata da proteção de quilombolas, de indígenas e de um amplo conjunto de direitos relacionados às relações de trabalho. Para entender o que está abrangido na ideia de dignidade, tanto em sua dimensão subjetiva quanto em sua dimensão objetiva, temos que inserir todos os direitos fundamentais previstos pelo texto e ainda mais. A Constituição de 1988 traz também uma “cláusula de abertura”

no parágrafo segundo do seu artigo 5º segundo a qual “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”.

Com esse dispositivo, o conjunto de direitos fundamentais atribuídos a cada pessoa que vive sob a Constituição de 1988 é ampliado, incluindo não apenas aqueles direitos humanos, previstos nos tratados internacionais (como o Pacto de San José da Costa Rica, por exemplo), mas também direitos decorrentes do regime político democrático e dos princípios adotados pela Constituição. Ou seja, temos certeza sobre o mínimo que deve compor a dignidade, tanto em seu aspecto objetivo, como princípio constitucional, quanto em seu aspecto subjetivo, como direito fundamental, mas o poder público precisa garantir mais do que isso, pois a Constituição traz essa promessa.

Para que as pessoas que vivem sob a Constituição de 1988 tenham dignidade, é preciso que tenham liberdade de expressão, liberdade de crença, liberdade religiosa, segurança, inviolabilidade de suas casas, sejam tratadas adequadamente – inclusive quando estejam cumprindo pena –, não haja diferenças baseadas em gênero ou raça ou classe, proteção ao direito de propriedade e também garantia do direito de moradia, de saúde, de educação, de alimentação, a um sistema tributário justo, à justiça social e à igualdade. É preciso que tenham possibilidade de levar sua vida com condições para desenvolvimento pessoal, sem medo, com acesso a serviços públicos de qualidade.

No Direito Constitucional, algumas pessoas se referem a um “mínimo existencial”, que corresponderia àquela parcela dos direitos fundamentais que pode ser demandada judicialmente: ou seja, se alguém não tiver garantidos esses direitos que compõem o “mínimo existencial”, é cabível uma ação judicial para cobrar dos poderes públicos o atendimento às necessidades daquela pessoa. Tratam-se de garantias para condições mínimas de existência digna, que – a partir de previsões constitucionais estabelecendo a obrigação

de sua prestação pelos poderes públicos e pela sociedade – estariam abarcadas pela definição menos ambiciosa possível da dignidade, em suas dimensões objetiva e subjetiva.

Não basta que as pessoas tenham condições mínimas de sobrevivência. A Constituição garante mais do que o direito à vida: ela garante condições de vida digna. Ou seja, não apenas impede que os poderes públicos retirem ou afetem elementos integrantes da existência com dignidade (como moradia, saúde, educação, alimentação, acesso a bens culturais, lazer), mas também determina que os poderes públicos prestem serviços e forneçam bens para que as pessoas alcancem as condições para uma vida digna. Vale lembrar que se alguma pessoa sobrevive em condições indignas, estamos diante de uma ofensa a um princípio constitucional, a dignidade em sua dimensão objetiva.

O mínimo existencial não é algo estático, pois seu conteúdo é crescente, vai se expandindo com o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico. Pensemos sobre o acesso à internet: inicialmente, com tantas carências em uma sociedade profundamente desigual, seria possível pensar que ele não estaria englobado no mínimo existencial, naquele conjunto de direitos em um patamar necessário para uma vida digna. No entanto, hoje em dia, o acesso à informação pública, os serviços públicos e até mesmo o cadastro para vacinação estão sendo feitos pela internet. Assim, algo que poderia parecer supérfluo, quase um luxo em uma sociedade em que há gente que não tem o que comer, deve ser tido como uma das condições para a vida digna, ao lado da educação, da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do transporte, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados, da segurança, da proteção contra tratamento cruel e degradante, da representação política, dentre outros direitos fundamentais previstos na Constituição.

Vemos assim, que os direitos fundamentais são previstos por um texto constitucional, em um determinado país, com validade em todo o terri-

tório, alcançando todas as pessoas, e contam com uma estrutura para o seu cumprimento e concretização. Os direitos fundamentais vinculam os três poderes públicos, exigindo do Poder Legislativo que as leis levem em consideração os direitos fundamentais e os efetivem, do Poder Executivo a elaboração e a execução de políticas públicas para que todas as pessoas tenham a possibilidade de exercer seus direitos e do Poder Judiciário que os direitos fundamentais sejam considerados quando do cumprimento de penas e também que garanta que os demais poderes cumpram suas tarefas em face dos direitos fundamentais.

A partir dessa descrição, alguém poderia pensar que as pessoas que vivem sob uma Constituição que foi feita democraticamente têm seus direitos respeitados, garantidos e concretizados pelos poderes públicos. No entanto, é só andar uma ou duas quadras no centro de nossas cidades para descobrir que a realidade está muito distante desta descrição. A Constituição brasileira de 1988 é uma das mais generosas na previsão de direitos fundamentais, estabelecidos para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, para garantir o desenvolvimento nacional, para a erradicação da pobreza e da marginalização, para a redução das desigualdades sociais e regionais e para a promoção do bem de todas as pessoas.

O mesmo acontece nos países da América Latina, tanto nos que escreveram sua Constituição há mais de cem anos, como o México, quanto aqueles que fizeram suas Constituições mais recentemente, como o Equador e a Bolívia. O constitucionalismo social – aquele que obriga os países a promoverem direitos para a redução das desigualdades sociais, como o direito à educação e à saúde – foi criado com a Constituição mexicana de 1917 e, ainda assim, a sociedade mexicana é marcadamente desigual e, segundo informações do Conselho Nacional de Avaliação da Política de Desenvolvimento Social daquele país, 48,8% das pessoas de lá viviam abaixo na linha da pobreza em 2018.

Se vamos para os países que incorporaram direitos ainda mais avançados em seus textos constitucionais, encontramos situações seme-

lhantes. A Constituição equatoriana de 2008 traz como detentoras de direitos “pessoas, comunidades, povos, nacionalidades e coletivos”, além de prever a natureza como sujeito de direitos. Os direitos a bem viver (direito à água e alimentação, ambiente são, comunicação e informação, cultura e ciência, educação, moradia, saúde, trabalho e seguridade social) e os direitos da natureza (respeito integral à sua existência, manutenção, regeneração e restauração) estão entre os direitos expressamente estabelecidos. No entanto, o índice de pobreza multidimensional indicado pelo órgão oficial desse país em 2020 é de 40,2%.

A Bolívia, em sua Constituição de 2009, instituiu um Estado Plurinacional, fundado “na pluralidade e no pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico”. O texto constitucional boliviano fala em direitos fundamentais das nações e povos indígenas originários, fundados no respeito aos seus costumes, aos conhecimentos tradicionais e às visões de mundo. Ainda assim, e apesar de uma legislação específica contra o racismo, o país ainda apresenta episódios de discriminação.

Em todos os países parece haver uma distância entre as previsões constitucionais e a vida concreta das pessoas e esse é o principal problema dos direitos fundamentais: a falta de efetividade dos dispositivos constitucionais que estabelecem um conjunto, cada vez mais ambicioso, de direitos que exigem a atuação dos poderes públicos. Essa falta de aplicação das previsões constitucionais impacta de maneira mais intensa na vida das pessoas que mais precisam da atuação dos poderes públicos: a ausência de uma educação pública de qualidade, obviamente, prejudica quem não pode pagar educação privada. Semelhante lógica também se aplica à saúde.

Há nitidamente uma concretização seletiva dos direitos fundamentais. A propriedade privada, por exemplo, é protegida muitas vezes para além dos dispositivos constitucionais, que impõem o respeito à função social. Essa concepção absoluta do direito de propriedade impede a concretização de outros, como o direito à

moradia. Outro desvio diz respeito às demais liberdades públicas, também mais protegidas que os outros direitos sociais. Essa leitura acaba por impor um recorte classista à força normativa dos direitos fundamentais, em uma inversão que protege quem tem mais condições de se proteger e deixa ao léu exatamente quem mais precisa de proteção para garantir sua dignidade (e, como vimos, a dignidade como valor constitucional).

Essa situação, que por vezes sugere uma preocupação maior com grandes proprietários do que com quem não tem um pedaço de chão para viver, pode ser atribuída à composição e formação dos chamados órgãos de soberania (o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Judiciário). A maneira como são formadas e selecionadas as pessoas que vão compor esses órgãos acaba por privilegiar um determinado perfil social, que tem determinados recursos que não estão ao alcance de todas as pessoas. As campanhas eleitorais custam tempo e dinheiro e os concursos públicos para os cargos do Poder Judiciário demandam tempo livre para estudo, o que não está ao alcance de todas as classes sociais.

Ainda que possa haver exceções, o retrato de nossos parlamentos, governos, juízos e tribunais nos mostra um conjunto de pessoas muito mais homogêneo do que aquele que representa a sociedade brasileira. Há, assim, uma tendência a uma visão de mundo compartilhada por agentes de poder e por uma parcela muito pequena da população brasileira. Em uma leitura mais direta, os poderes são brancos, masculinos, proprietários, cristãos, cisgêneros e heterossexuais. E, como todo mundo, as pessoas que ocupam esses espaços de poder analisam as situações a partir de suas experiências e seus valores. O que se tem, assim, é uma sobrerrepresentação de um modo de vida e a sub-representação de todos os outros. Isso impacta diretamente na maneira como são considerados os direitos fundamentais e como são seletivamente concretizados.



Nosso grande desafio, para democratizar os direitos fundamentais e para fazer com que a dignidade – como direito e como valor constitucional – seja garantida e promovida, é trazer as promessas constitucionais para a vida concreta. É levar os direitos fundamentais a sério, e exigir que nenhuma pessoa seja obrigada a viver em condições indignas. É perceber que todas nós somos pessoas afetadas quando alguém passa fome, quando alguém não tem atendimento médico, quando não há escola de qualidade, quando pessoas são tratadas com desprezo e crueldade em nossas prisões. Se alguém vive indignamente, a sociedade toda é indigna.

### Saiba mais

O Conselho Nacional de Justiça fez uma análise sobre o Poder Judiciário brasileiro. O “Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiro”, relatório produzido em 2018, usando o masculino neutro, mostra quem são as pessoas que tomam as decisões em nome do Estado para resolver problemas concretos entre partes. A partir da análise dos dados, é possível compreender por que determinadas respostas judiciais ainda trazem um forte recorte de gênero, de raça e de classe, o que é marcante nos casos de violência contra as mulheres. O relatório está disponível neste link: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/5d6083ecf7b311a56e-b12a6d9b79c625.pdf>

### Para aprofundar

Há diversos livros e filmes que retratam as condições de vida no Brasil e que apresentam um cenário bastante distante da ideia de dignidade. Um deles é o emocionante *Quarto de Despejo*, diário de Carolina Maria de Jesus, que vivia em uma favela na década de 1950. O filme *Carandiru*, de 2003, também é marcante, com seus relatos de violência, superlotação e condições indignas. Dois documentários tratam do sistema de aplicação do Direito: *Justiça* (2004) e *Juízo* (2008), ambos de Maria Augusta Ramos. A saber, o segundo tem como tema adolescentes em conflito com a lei.

## Prática 2 – Compreendendo direitos fundamentais

*Veza ou outra se ouve ou se lê (principalmente nas redes sociais) a frase “Direitos humanos são para humanos direitos”. Provoque uma discussão sobre como isso se combina com os preceitos fundamentais que tratam de dignidade como direito fundamental e como princípio constitucional.*

*Dois ditados relacionam a sociedade com a dignidade humana. Um deles afirma que “é possível julgar o grau de civilização de uma sociedade visitando suas prisões” e o outro, bastante aproximado a esse, traz que “a verdadeira medida de qualquer sociedade pode ser encontrada em como ela trata seus membros mais vulneráveis”. Considerando as condições das prisões brasileiras e a forma como são tratadas as mulheres, as pessoas negras, as pessoas com deficiência, provoque uma reflexão sobre qual seria nossa medida como sociedade ou nosso grau de civilização.*

*Com a turma, construa democrática e deliberativamente, um conceito de mínimo existencial para a dignidade da pessoa humana, verificando as demandas que surgem do debate.*

## PARTE 3 - A DIGNIDADE COMO DIREITO FUNDAMENTAL E COMO VALOR CONSTITUCIONAL: DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITO À SAÚDE E DIREITO À MORADIA

O direito à moradia, à educação e à saúde são condições para a realização da dignidade humana. Compõem, sem dúvida, o mínimo existencial, aquela concepção mais modesta possível da dignidade como direito fundamental e como valor constitucionais. Além disso, estão nitidamente relacionados com as desigualdades sociais que marcam nossa sociedade, o que desafia aquela aplicação seletiva dos dispositivos constitucionais de que tratamos no último ponto. O direito à moradia, à educação e à saúde são instrumentos que viabilizam a justiça social prometida pela Constituição, e impõem aos poderes públicos tarefas de distribuição, redistribuição e serviços de bens materiais.

Os poderes públicos são promotores dos direitos fundamentais com a função de redistribuir a riqueza na sociedade por meio de políticas públicas e prestações de serviços e os direitos sociais são essenciais para definir a promoção e garantia de acesso a todos os direitos, sem exceção. O caráter social dos direitos fundamentais se concentra na garantia da igualdade material e a educação, a saúde e a moradia são essenciais para a garantia de condições de existência digna para todas as pessoas e da garantia da dignidade para a sociedade, em sua dimensão objetiva.

Os direitos sociais representam uma mudança da postura passiva dos poderes públicos para uma atuação ativa, positiva, prestacional, impondo obrigações de fazer: os poderes públicos – a União, os Estados e os Municípios – protegem direitos e também os promovem, implantando serviços e atuando no sentido de não condenar à indignidade quem não consegue dar conta por si só de suas necessidades. Essa tarefa não depende de quem está exercendo o poder temporariamente, nem dos resultados eleitorais: a exigência de uma atuação dos governos para a promoção e execução de políticas públicas para garantir o acesso de todas as pessoas à saúde, à educação e à moradia é imposta pela Constituição.

O desafio de promover direitos em um país em desenvolvimento como o Brasil é uma árdua tarefa. Sua efetivação somente tem condições de ocorrer mediante esforços conjugados por uma ordem jurídica comprometida com valores sociais fortes, vontade política atrelada e compromissada com o Estado Constitucional e participação da sociedade como parceira do Poder Público. Há, por vezes, justificativas de falta de recursos financeiros para a concretização desses direitos, mas como uma das grandes economias do mundo, o Brasil tem condições de dar conta dessa dimensão da dignidade para toda a sua população.

Nem todos os direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição receberam o mesmo tratamento. Tanto a saúde quanto a educação, além das menções no título dos direitos e garantias fundamentais, têm uma seção própria no título sobre a ordem social. A saúde é tratada especifica-

mente entre os artigos 196 e 200 da Constituição, com a determinação de que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. A Constituição de 1988 determina a criação de um sistema único e universal de atendimento à saúde, um dos sistemas mais completos do mundo, apesar de seus desafios para dar conta de demandas crescentes de uma população numerosa.

A educação está tratada entre os artigos 205 e 214 da Constituição, cuja seção específica inicia por determinar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ali estão também os princípios do ensino, a previsão da autonomia universitária, a educação pública e a divisão de obrigações entre União, Estados e Municípios, a garantia de educação básica gratuita dos quatro aos dezessete anos como direito público subjetivo (que pode ser buscado no Poder Judiciário em caso de não oferecimento), entre outros dispositivos. Tanto a educação quanto a saúde têm na Constituição a garantia de investimentos e de reserva de recursos tributários, mas a Emenda Constitucional n. 95, de 2016, instituiu um “Novo Regime Fiscal” por vinte anos, atingindo fortemente a concretização e garantia desses direitos.

No caso do direito à moradia, a Constituição o prevê como direito social no artigo 6º desde a Emenda Constitucional n. 26 de 2000 e estabelece como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico (artigo 23, IX). Além disso, há um capítulo sobre política urbana em que estão definidas as diretrizes e os instrumentos específicos que garantam o pleno desenvolvimento das

funções sociais da cidade, dentre elas a moradia, e o bem-estar das pessoas.

O direito à moradia se constitui em uma pretensão individual e também da coletividade perante os poderes públicos. É um direito que exige a ação positiva do Estado mediante a execução de políticas públicas habitacionais que podem envolver novas construções ou a regularização dos locais ocupados para tal fim. E para além disso, é dever do Estado impedir a regressividade do direito à moradia, tomando todas as medidas de promoção e proteção deste direito, inclusive com impedimento de remoções forçadas.

Como visto, o Estado Democrático e Social de Direito busca garantir, por meio de suas funções, a realização da justiça social, que abrange a promoção de acesso às condições mínimas de existência e convivência social. Tal modelo remete à proteção e à garantia dos direitos fundamentais no campo material. Sendo os poderes públicos responsáveis pela proteção e promoção dos direitos fundamentais e de tudo o que os envolve, cabe à Administração Pública a elaboração técnica do planejamento de políticas públicas urbanas para que possam ser executadas de acordo com as necessidades da sociedade e o respaldo normativo dado não só pela Constituição como também pelo Poder Legislativo.

A ampliação do papel estatal, com a responsabilidade em garantir o direito à moradia, concretizando um direito fundamental social, impõe ações positivas por parte do Estado, elaborando projetos de habitação social, programas de regularização fundiária, colocando à disposição da população serviços de assistência jurídica gratuita. No que compete à política de acesso à moradia diante dos assentamentos irregulares, a ação administrativa se apresenta como atividade vinculada aos comandos constitucionais e infraconstitucionais.

O direito à moradia é, portanto, um direito vinculado a prestações positivas pelo Estado, planejamento e elaboração de políticas públicas destinadas a garantir o pleno desenvolvimento e a redução das desigualdades sociais. A tarefa

de planejamento urbano e sua materialização são formas de manifestação estatal a serem guiadas por valores que, no caso brasileiro, estão predefinidos no texto constitucional, em especial no artigo 3º, que trata dos objetivos da República brasileira.

A condição econômica leva milhares de pessoas a viverem em habitações precárias: há favelas, cortiços, loteamentos irregulares e clandestinos sem nenhuma infraestrutura de serviços, além da insegurança da posse que assola moradores submetidos a situações desumanas, escravizados pela necessidade de ter um abrigo e sendo explorados por quem detém a propriedade ou administra os cortiços, uma das alternativas de moradia precária das mais cruéis. Para o acesso à moradia é preciso ter acesso à terra urbana, ou seja, a democratização da terra é instrumental para contribuir com a viabilização do direito de morar bem, para exercer a cidadania e ter respeitada a dignidade humana. O acesso à terra implica o acesso a um conjunto de equipamentos e serviços urbanos e a dificuldade de acesso implica a ausência do Poder Público.

A liberdade meramente jurídica, simples permissão de fazer ou deixar de fazer algo sem as condições existenciais que a assegurem, não passa de um conceito abstrato, descolado da realidade. Para um indivíduo desempregado, sem teto para morar ou morando de maneira indigna, faminto, doente, sem acesso à educação, para que serviriam as liberdades civis e políticas ou a previsão de que, diante da lei, todos são iguais em deveres e direitos? A construção de uma sociedade justa e solidária se dá com a redução das desigualdades sociais, da pobreza e da marginalização, o que não é possível de acontecer sem garantir o acesso à moradia para aquelas pessoas que não possuem condições para, por si só, alcançá-lo efetivamente. A garantia do direito de morar dignamente faz parte do direito ao pleno desenvolvimento e emancipação econômica, social e cultural do povo brasileiro, tendo fonte no direito de que toda pessoa tenha um nível adequado de vida.

A violação do direito de morar leva à violação dos demais direitos sendo assim, imperioso

reconhecer que a omissão do Poder Público em garantir o acesso adequadamente impede, conseqüentemente, o acesso a vários outros direitos, dentre eles a saúde e o bem-estar de todo o grupo social, gerando uma série de prejuízos vitais à existência digna e à boa convivência em sociedade.

Toda pessoa tem direito a um nível adequado de vida que inclua moradia, alimentação, saúde, vestimenta, trabalho, uma combinação de valores que constrói e dá forma aos fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro, dentre eles a dignidade da pessoa humana. O direito de morar dignamente está diretamente vinculado à condição econômica, que remete ao acesso ao trabalho e a programas de geração de renda, tornando a pessoa capaz de ter acesso a todos os direitos que lhe são inerentes pela sua condição humana, dentro do que está descrito na Constituição como ideal de vida.

A previsão normativa do direito à moradia não se trata de mera indicação jurídica de eficácia mínima, algo como uma sugestão aos poderes públicos, mas de uma norma que possui aplicação imediata, a ser entendida dentro do contexto constitucional, firmada nos instrumentos que a própria Constituição indica e descreve. Além do que, a promoção de sua acessibilidade apresenta-se como verdadeiro interesse público a ser satisfeito já que se trata de um direito fundamental social ligado à vida concreta de cada pessoa e ao bem-estar geral de toda a sociedade.

A Constituição de 1988 estabeleceu um papel para o Estado brasileiro que o identifica como Estado Social não pela descrição explícita de tal denominação, mas pelo delineamento que lhe concede. A submissão dos poderes públicos aos direitos fundamentais é uma condição de validade para sua atuação administrativa, o que vincula a promoção do direito à moradia adequada, à função administrativa e ao legítimo exercício das atividades estatais.

Os objetivos da República democrática, os princípios fundamentais que têm a função de

nortear o comportamento dos poderes públicos, a previsão dos direitos fundamentais, o princípio da função social da propriedade caracteriza o Estado como verdadeiro fiador do pacto social, com a tarefa de intervir na provisão de bens e serviços, garantindo o direito ao exercício da cidadania que inclui o acesso à moradia adequada.

Dentro desse balizamento jurídico-político encontra-se a previsão do direito social à moradia e as diretrizes para ações estatais que possam promover o acesso a tal direito como o planejamento urbano, a regulação da atividade privada que inclui a incremento na economia para a produção de habitações e o seu barateamento, levando à ampliação da oferta e sua acessibilidade, bem como o investimento em regularização fundiária para os casos em que a população buscou realizar seu direito à margem da lei.

Ao instituir as competências, deveres e obrigações dos entes federativos, o texto constitucional indicou a base de ações que podem atender aos objetivos da República brasileira. De acordo com tais previsões – que se referem ora a políticas públicas a serem implantadas, ora a instrumentos jurídicos, ora a ações efetivas a serem desenvolvidas pelo Poder Público, ou Federal, ou Estadual ou Municipal – verifica-se que o dever de atuar descende da Constituição e se especializa por meio de normas infraconstitucionais, indicativas das prestações estatais que podem transpor o ideal e se tornarem realidade.

A promoção da inclusão social e do desenvolvimento econômico, que não ocorre espontaneamente, possibilita a expansão das capacidades individuais e coletivas das pessoas, permitindo que haja correção da desigualdade social. Desse modo, acessar a moradia adequada, ansiada por grande parte da população, requer uma gama de serviços, equipamentos públicos e infraestrutura que se resumem no exercício da atividade administrativa eficiente e impessoal, exigindo do Poder Público investimentos que, sem planejamento, não conseguem ser realizados, mas que não podem deixar de ser implementados por tal motivo.

A moradia, como a saúde e a educação, não é garantida igualmente para todas as pessoas. Para algumas delas – poucas, é verdade – sequer precisariam estar previstas como direitos fundamentais, pelo menos em seu caráter prestacional, que exige uma atuação positiva dos poderes públicos para a sua concretização. A pobreza e a desigualdade social são marcas da sociedade brasileira e se refletem na baixa efetividade desses direitos para grande parcela da população.

Os direitos fundamentais sociais estão longe de serem alcançados por todas as pessoas e essa situação é inconstitucional. Aos poderes públicos cabe o papel insubstituível de instância promotora desse acesso, especialmente os de ordem social, permitindo o desenvolvimento humano sustentável, que inclui o desenvolvimento socioeconômico. Não é algo que dependa da decisão política de governantes: aos poderes públicos cabe assegurar condições reais e estáveis para que os indivíduos possam ter acesso a bens e serviços que possibilitem uma vida digna. Para cumprirem esta tarefa devem valer-se de todos os instrumentos postos à sua disposição pela Constituição e por leis específicas. É de se compreender que a Administração Pública e a prática de políticas públicas compõem o arsenal estatal para promover e proteger os direitos fundamentais sociais, inegavelmente necessários à liberdade com dignidade.

### Prática 3 – Dignidade e direitos sociais

1. “Em meio à pandemia de covid-19, o número de ações com pedido de despejo aumentou 79% no estado de São Paulo no primeiro trimestre de 2021” (HYPERLINK “<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/05/27/acoes-pedido-de-despejo-sp-aumentam.htm>” \h<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/05/27/acoes-pedido-de-despejo-sp-aumentam.htm>). Junto ao grupo, a partir dessa notícia, analise criticamente as medidas judiciais que envolvem a relação entre direito de propriedade e direito à moradia com base na Constituição brasileira.

2. O direito à saúde é garantido de várias maneiras no Brasil. Uma delas é a concessão gratuita de medicamentos, inclusive de alto custo e para quem não tem condições de pagar por eles. Ao mesmo tempo, é comum nos depararmos com notícias sobre atendimento precário nos postos de saúde. Estimule um debate no grupo sobre qual seria uma solução adequada para essa questão referente ao direito à saúde?

3. Com a turma, construa democrática e deliberativamente o conteúdo do direito à educação, discutindo o que deveria ser garantido gratuitamente e qual deveria ser o conteúdo obrigatório para todas as crianças e adolescentes.

### Saiba mais:

O Supremo Tribunal Federal recebeu uma arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF 831) contra a Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabeleceu o “Novo Regime Fiscal” e reduziu os gastos com a concretização dos direitos fundamentais sociais. O pedido se concentra na imposição aos poderes públicos de ações de combate à fome. A ação, proposta em abril de 2021, pode ser acompanhada no sítio do Tribunal: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6160211>. Buscando suspender medidas de remoção, desocupação, reintegrações de posse ou despejos durante a pandemia, a arguição de descumprimento de preceito fundamental 828 (ADPF 828) também foi apresentada ao Supremo Tribunal Federal em abril de 2021, buscando resguardar o direito à moradia. Em 03 de maio, o relator, Ministro Luís Roberto Barroso, determinou a suspensão por seis meses das medidas contra ocupações que já estavam instaladas quando da decretação do estado de calamidade pela pandemia. Para acompanhar as respostas do Tribunal, veja esse link: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.as.p?incidente=6155697>.

**Para aprofundar:**

*Sobre os direitos fundamentais sociais que são verdadeiros marcadores da desigualdade da sociedade brasileira, vale assistir:*

*Sobre o Sistema Único de Saúde, há um vídeo curto, de um pouco mais de três minutos, produzido pelo Programa de Projetos de Monitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=eU-JXANKpnJ8&ab\\_channel=Conex%C3%A3oSUS](https://www.youtube.com/watch?v=eU-JXANKpnJ8&ab_channel=Conex%C3%A3oSUS)*

*Sobre o direito à moradia, vale assistir o filme Aquarius, de 2016. E ainda, está disponível no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=3AVSjJ6l3T8>) o documentário Por Um Sonho Urbano, que trata da ocupação de um imóvel no centro de Porto Alegre, e o documentário À Margem do Concreto (<https://www.youtube.com/watch?v=eucSrXW5SdE>).*

*Por fim, vale a leitura de Torto Arado, romance de Itamar Vieira Junior, de 2019, ganhador do prêmio Jabuti.*

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do discurso dos direitos humanos e da previsão dos direitos fundamentais nas Constituições às condições concretas da vida das pessoas há um abismo imenso. O que está no mundo está devendo muito para o que está nas normas. Porém, em um Estado Democrático de Direito – como o Brasil – os dispositivos constitucionais contam com força normativa e a realidade deve ser modificada pela ação dos poderes públicos.

A igualdade material e a dignidade das pessoas são fundamentos para a existência e para o funcionamento do poder político. Não depende de quem venceu as eleições: pela Constituição, o que fazer já está definido, o que pode mudar é o como fazer. A Constituição brasileira de 1988 traz a dignidade como direito fundamental (dimensão subjetiva) e como valor constitucional (dimensão objetiva): desta forma, se qualquer pessoa vive em condições indignas, toda a sociedade sofre a indignidade. A Constituição também traz os instrumentos para a concretização dos direitos.

A efetividade dos direitos fundamentais em sociedades profundamente desiguais – como o Brasil – é atingida por recortes de gênero, de classe e de raça. As minorias (que não são minorias numericamente, mas são em relação aos postos de poder) enfrentam diversos obstáculos para alcançar o respeito e a concretização de seus direitos, como a elaboração de políticas públicas que não levam em consideração sua opinião e suas necessidades e também a composição dos poderes públicos, que não compartilham de suas experiências e vivências.

A falta de conhecimento de seus direitos e dos instrumentos para torná-los realidade afasta parte da população brasileira da Constituição e de suas promessas. A educação para os direitos humanos pode dar conta dessa lacuna, aproximando as pessoas de seus direitos, para isso, entretanto, é preciso que as pessoas se sintam autoras da Constituição, tanto para que façam valer seus direitos quanto para defender os valores constitucionais e democráticos, lembrando que as decisões constitucionais estão acima dos governos, ainda que democraticamente eleitos.

A existência de uma nação, de uma comunidade, presume que compartilhamos o mesmo passado e o mesmo futuro. Ou seja: que nossas ações e discursos presumam que estamos todas e todos no mesmo barco. Essa é uma das funções das constituições: constituir um povo, promover a integração de um conjunto de pessoas por seus valores. E um de nossos valores centrais é a solidariedade. Não a solidariedade como caridade, que estabelece uma relação de gratidão individualizada entre quem dá e quem recebe, mas uma solidariedade objetiva, mediada pelos poderes públicos, concretizada pela justiça social.

Em pleno século XXI, com tantos desenvolvimentos técnicos e tecnológicos, com tanta produção de riqueza, não é possível que ainda tenhamos gente sem comida, sem serviços de saúde, sem acesso à educação e sem um teto todo seu. Com tantos avanços, já teríamos que ter erradicado a pobreza e reduzido as desigualdades. Os poderes públicos têm o dever de observar

e concretizar os direitos fundamentais, mas a cidadania também tem deveres em uma sociedade republicana democrática: deve conhecer a Constituição e fazê-la valer, a fim de garantir a dignidade para toda e qualquer pessoa e para todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

ONU, Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

## PARTE II

# Direitos Humanos, Cidadania e Violações



# Direitos Humanos, Cidadania e Democracia

*Osmir Dombrowski*

## INTRODUÇÃO

A noção de cidadania remete à pertença a uma comunidade política e indica em quais condições ela se dá. Trata-se de uma noção que não é inequívoca e apresenta variações ao longo da história e conforme o grupo social que se toma como referência. Em sua acepção corrente, a cidadania moderna indica o livre pertencimento a uma comunidade política, gozando dos mesmos direitos e devendo as mesmas obrigações que os outros participantes.

Por mais simples que possa parecer, essa definição apresenta algumas implicações. A primeira – e a ordem de exposição delas não reflete nenhuma hierarquia, sendo todas igualmente importantes – é que ela trata de um pertencimento não compulsório, fundado na liberdade. Sendo assim diferente de um servo ou de um escravo, por exemplo, o cidadão ou uma cidadã deve ser livre para deixar a comunidade no momento em que julgar conveniente. Uma comunidade política certamente pode impor determinadas obrigações aos seus membros, não obstante, estes sempre poderão se recusar a cumpri-las, abdicando da sua condição de cidadão ou cidadã. Em casos assim, a solução extrema é abandonar a comunidade. A

maior garantia da liberdade, entretanto, não é a migração. Para ser livre, aquele ou aquela que participa de uma comunidade deve participar também da tomada das decisões que possam afetar a sua vida e a vida da comunidade como um todo. Ou seja, para ser livre um cidadão deve participar também do poder político da comunidade.

Devemos notar também, que gozar dos mesmos direitos e estar obrigado aos mesmos deveres implica em uma condição de igualdade. Reconhecer uma pessoa como cidadã, portanto, significa reconhecer que se trata de uma pessoa igual a todas as outras, independente do gênero, orientação sexual, cor de pele, origem étnica, ou qualquer diferença que possa apresentar. Ao contrário do que muitas vezes se postula, o reconhecimento da diferença não é uma negação da igualdade, é a sua afirmação. A verdadeira negação da igualdade é a desigualdade. Respeitar as diferenças e reconhecer que pessoas diferentes possuem necessidades diferentes é condição básica para se promover a igualdade e tratar da mesma forma os diferentes, desconhecer suas particularidades, pode transformar uma diferença em desigualdade.

Por fim, a filosofia contratualista, que oferece os primeiros fundamentos para a ideia de cidadania moderna, supõe que as pessoas se organizam em grupos para mais facilmente suprir suas necessidades e tornar suas vidas mais seguras e confortáveis. Este é um postulado presente em autores como Hobbes, Locke e Rousseau e não pretendemos nos alongar sobre isto, senão para indicar que ele conduz à conclusão de que participar de uma comunidade implica no direito de usufruir – em alguma medida – dos frutos do trabalho e da vida social.

Coube ao sociólogo britânico T. H. Marshall, em uma série de palestras realizadas em meados do século XX, explicar o desenvolvimento da cidadania moderna na forma de um longo processo de conquista de uma série de direitos que são seus componentes. Processo este que Marshall, tomando como base a história da Inglaterra, esquematizou em três diferentes fases, as quais geraram, cada uma em seu tempo, primeiro os Direitos Civis, seguidos pelos Direitos Políticos e finalizado pelos Direitos Sociais. Por esta perspectiva, pode-se dizer que a cidadania é o reconhecimento expresso em forma de lei de que os seres humanos têm direito aos meios e condições necessários para viver uma vida plena e digna. Em outras palavras, a cidadania instituída ao longo da história moderna, resulta como a positivação dos direitos humanos.

Na primeira parte desta Unidade, são apresentados os principais elementos que compõem o esquema sugerido por Marshall em desenvolvimento histórico e sua relação com a democracia. Na segunda, são abordadas algumas vertentes teóricas críticas da cidadania moderna e por meio delas, são expostos alguns dos seus problemas e limites mais importantes. Na terceira, se faz uma breve incursão pela cidadania no Brasil, resgatando os avanços e retrocessos vividos ao longo da história para, na última parte, tecer algumas considerações sobre os dilemas e impasses que ainda subsistem desafiando os brasileiros e as brasileiras.

Vamos lá?

## PARTE 1 - MARSHALL E OS DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS

O processo descrito no esquema proposto por Marshall é, ao mesmo tempo, um processo de fusão e de separação. Uma *fusão geográfica* que delimita o espaço físico de vigência da cidadania e que, com o estabelecimento das fronteiras entre os países, encaminha para a noção de uma cidadania nacional em detrimento dos vínculos locais e/ou pessoais típicos da sociedade medieval; e uma *separação funcional* que condiciona o desenvolvimento de todo um conjunto de instituições especializadas, com funções específicas que correspondem aos direitos que as determinam. É essa separação funcional que permite o desenvolvimento desigual dos três elementos constitutivos da cidadania moderna – o civil, o político e o social – cada um em seu próprio tempo: neste esquema, os direitos civis se desenvolvem ao longo do século XVIII, os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no decorrer do século XX (MARSHALL, 1967).

### OS DIREITOS CIVIS

Os direitos civis, também chamados de direitos de liberdade, para o que nos interessa aqui, surgem na esteira da Revolução Inglesa e com a assinatura da Declaração dos Direitos (*Bill of Rights*) de 1689, que submeteu a coroa ao parlamento britânico e deu origem a uma monarquia constitucional. São direitos que reafirmam todas as liberdades às quais hoje estamos bem familiarizados – liberdade de crença, de pensamento, de expressão, de ir e vir e o direito de propriedade – e que a filosofia da época, o *contratualismo*, descrevia como direitos naturais, inerentes aos seres humanos e acessáveis pela razão, ou seja, cuja vigência dispensa a intervenção de alguma força superior de caráter divino, exigindo apenas a racionalidade dos homens.

**Saiba mais**

*O contratualismo é uma teoria política baseada na ideia de que as sociedades são fundadas por uma espécie de contrato celebrado entre os homens, por meio do qual eles deixam o estado de natureza, no qual obedecem apenas às leis da natureza e passam a viver em uma sociedade civil, ou política, regida pelas leis da moral e do direito.*

*Entre seus principais representantes estão os filósofos ingleses Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) e o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).*

Ao lado dos direitos de liberdade, ou acima deles uma vez que se trata da garantia de todos os outros, os direitos civis incluem o direito de acesso a uma justiça comum, subentendendo com isso uma única lei comum a todos os cidadãos, previamente estabelecida e de conhecimento público, e um juiz também comum e que julga em conformidade com aquela lei.

Na história dos direitos civis é paradigmático o instituto do *habeas corpus*, cujo surgimento na história inglesa retrocede ao século XVII e carrega um simbolismo muito grande. Esse instrumento jurídico que tem por objetivo proteger o cidadão contra a arbitrariedade das prisões à revelia de um processo legal, representa a garantia da liberdade pessoal. Para se ter uma ideia bem precisa do significado desse instrumento, basta ter em mente os processos levados a termo nos tribunais medievais, os quais impunham todo tipo de constrangimentos e torturas físicas e psicológicas aos inquiridos com o objetivo de obter as confissões exigidas para as condenações.

A instituição dos direitos civis representa, portanto, um verdadeiro ponto de inflexão na história universal. São direitos novos, jamais testemunhados em épocas anteriores, e cuja vigência determina o surgimento de instituições igualmente novas: cortes judiciais que compõem um poder de Estado independente do poder Executivo e do poder Legislativo. Alguém poderá argumentar que os tribunais sempre existiram ao longo da história, porém,

até então, a administração da justiça era mais uma das obrigações do poder Executivo. Agora, a garantia da liberdade dos cidadãos exigia que o próprio poder Executivo fosse exercido em conformidade com leis públicas e previamente estabelecidas, e instituiu um outro poder independente com a função de moderá-lo.

Do ponto de vista dos cidadãos, esse novo poder judiciário oferecia a possibilidade de defender seus direitos em condição de igualdade com os outros e em um processo legal público, conhecido por todos e com trâmites previamente estabelecidos.

**OS DIREITOS POLÍTICOS**

O segundo elemento constitutivo da cidadania de que nos fala Marshall são os direitos políticos. Diferentemente dos civis, os direitos políticos não significaram a atribuição de novos direitos a um *status* anterior, mas a atribuição de velhos direitos a novos segmentos da sociedade.

Parlamentos, candidaturas, votos e eleições são amplamente conhecidos na história ocidental. Todavia, com raríssimas exceções, a exemplo da democracia ateniense ou dos plebiscitos romanos, o voto sempre foi monopólio de grupos pequenos e fechados, notadamente, de grandes proprietários. No correr do século XIX a Inglaterra testemunhou uma transformação profunda nesse padrão, com a inclusão gradativa de segmentos de renda cada vez menor. Para que isso pudesse ocorrer, segundo Marshall, foi preciso que o *status* de cidadão tivesse sido reconhecido antes, de modo que a nenhum cidadão eram negados os direitos políticos, apenas exigia uma renda mínima para o seu exercício – e todos eram livres para empreender e adquirir propriedades em qualquer momento. Não obstante, no ano de 1832 menos de um quinto da população masculina adulta tinha garantido o direito de voto na Inglaterra.

Nessa época, e em torno da luta pelo direito de voto, o mundo conheceu um dos primeiros grandes movimentos sociais populares que marcaram a história moderna: o movimento

*Cartista*, que surgiu em 1837 tendo o sufrágio universal masculino como sua principal bandeira. Além do sufrágio universal, os cartistas reivindicavam ainda o voto secreto, o fim da qualificação do eleitor pela propriedade, a equalização na representação dos distritos, eleições parlamentares anuais e a remuneração da atividade parlamentar.

Esta última reivindicação dos operários ingleses merece um comentário à parte, pois ainda hoje muitos não compreendem que a remuneração dos parlamentares é um instrumento importante para garantir a participação política dos segmentos mais pobres da cidadania. Na ausência de uma remuneração mínima a atividade parlamentar seria exercida exclusivamente por aqueles ou aquelas que não precisam trabalhar para viver, ou seja, pelos que, literalmente, vivem de renda. Na antiga Atenas democrática esse instrumento já era utilizado (FINLEY, 1988). O cidadão ateniense que fosse designado para o exercício de uma função pública recebia o equivalente ao salário médio de um trabalhador urbano enquanto durasse a sua magistratura.

Apesar da amplitude da repercussão alcançada pelo movimento cartista, que encaminhou uma petição ao parlamento britânico com mais de três milhões de assinaturas em 1842, o direito de voto não seria conquistado pelos trabalhadores ingleses senão na reforma eleitoral de 1867. Naquela reforma, estabeleceu-se que todos os ingleses do sexo masculino com mais de 35 anos e que fossem proprietários ou locatário de casa nas cidades ou vilas teriam direito de voto. Essa prerrogativa foi estendida às zonas rurais em 1884; as mulheres, entretanto, tiveram que esperar até 1918 e a população adulta com menos de 35 anos até 1928. Não obstante, ainda que com algum descompasso, todas as reivindicações cartistas foram assimiladas pelo sistema democrático inglês, com a única exceção das eleições anuais.

### Saiba Mais

*Com a ampliação do direito de voto, a segunda metade do século XIX conheceria outra grande instituição democrática: os antigos partidos de notáveis, dariam lugar aos modernos partidos de massa. Antes de 1850 existiam tendências de opiniões, clubes populares, associações de pensamento, grupos parlamentares, facções políticas, mas segundo o sociólogo Maurice Duverger (1980, p. 19), “nenhum partido propriamente dito”. Os partidos políticos diferem de seus antecessores por serem organizações burocráticas (no sentido sociológico do termo) especializadas na competição pelo voto popular.*

## OS DIREITOS SOCIAIS

Se os direitos civis implicaram a atribuição de uma nova condição a todos os cidadãos e cidadãs, e se os direitos políticos foram a atribuição de velhos direitos novos atores, os direitos sociais transformaram o próprio estatuto da cidadania. Com o reconhecimento dos direitos sociais a cidadania adquire uma dimensão material até então inexistente. Com eles, ser cidadão ou cidadã passou a significar ser livre e desfrutar dos mesmos direitos de liberdade e de soberania, mas também, dispor das condições materiais mínimas para uma vida digna de acordo com os padrões sociais vigentes. Dito de outro modo, os direitos sociais permitem ao cidadão participar da produção social de uma comunidade.

Talvez, por conta da materialidade que apresentam, a história da conquista desses direitos e da estruturação das instituições estatais correspondentes não poderia ter sido menos complexa e contraditória. A narrativa de Marshall sugere que, em um primeiro momento, ao afirmarem a superioridade do direito individual perante o coletivo, os direitos civis agem contra os sociais. A ideia expressa aqui é que o sistema de proteção que envolvia o indivíduo antes do desenvolvimento da cidadania moderna era decorrente da sua participação na comunidade local, seja ela uma vila, uma cidade ou uma guilda. No sistema feudal, o indivíduo participava de uma comunidade e cada comunidade era responsável pelos seus membros.

O avanço dos direitos de liberdade com a correspondente instituição de um sistema jurídico unificado retirou os indivíduos das suas comunidades locais para lançá-los em uma comunidade nacional. Se antes o indivíduo não tinha a liberdade de viver como e onde escolhesse, agora as comunidades locais não podiam mais reservar os empregos para os habitantes locais e guildas e corporações não podiam restringir o direito de um cidadão trabalhar onde e para quem ele decidisse.

Todas as normas e regulamentações que envolviam o trabalho e o exercício das diferentes atividades econômicas, inclusive as que regulavam os salários, foram progressivamente sendo suprimidas em nome das liberdades. O direito de ir e vir e o trabalho livre estão na base da grande urbanização vivida na Inglaterra na era da revolução industrial. Pode-se dizer que eles estão na base da própria revolução industrial, pois garantiram a oferta de mão-de-obra por ela exigida. Na Inglaterra do século XIX a antiga rede de proteção comunitária havia sido substituída por uma Lei dos Pobres.

### Para aprofundar

*A condição de vida e a reação política da classe trabalhadora na Europa do século XIX foi brilhantemente descrita pelo escritor francês Émile Zola no romance *Germinal* que ganhou uma versão cinematográfica homônima igualmente brilhante, dirigida por Claude Berri e estrelada por Gerard Depardieu.*

A Lei dos Pobres (*Poor Law*) inglesa de 1834 oferecia assistência para aqueles que, em virtude da idade ou de alguma doença, eram incapazes de garantir a própria sobrevivência e clamavam por misericórdia. Todavia, esta lei não aparecia como um direito de cidadania, pelo contrário, sua aceitação implicava em uma renúncia à condição de cidadão. Por ela os indigentes perdiam suas liberdades civis ao serem sujeitados a um internamento compulsório em uma casa de trabalho e eram obrigados a renunciar a todo e qualquer direito político que pudesse ter.

E não era apenas a Lei dos Pobres que agia contra a ideia de direitos sociais. Os primeiros atos que regulavam as atividades fabris na Inglaterra proibiam greves, negociações coletivas e associações sindicais sob o pretexto de que eram contrárias à liberdade dos cidadãos e ao direito individual de trabalhar e de firmar contratos. Quaisquer reivindicações de melhoria de condições de trabalho, de redução de jornada de trabalho, ou regulação de salários eram negadas como manifestas ameaças aos direitos civis, uma vez que afrontavam a liberdade do cidadão de estabelecer contratos. O argumento usado deixou aberta a perspectiva para a restrição ao trabalho infantil e feminino. Embora nesses casos a proteção trouxesse implícita a negação da cidadania. Mulheres e crianças podiam ser protegidas porque não eram consideradas cidadãs livres.

O preconceito manifesto de uma sociedade que atingia igualmente mulheres, crianças, pessoas com deficiência, doentes, idosos, miseráveis e andarilhos recusando a cidadania a todos estes grupos, ao lado de um individualismo exacerbado que colocava os direitos individuais acima dos coletivos, dão uma ideia clara das barreiras que os direitos sociais tiveram que enfrentar para se impor como elementos constituintes da cidadania. E isso não poderia acontecer antes que os direitos políticos fizessem valer a sua força.

Com exceção do direito à educação, que se constitui como um capítulo à parte nessa história, os direitos sociais ocuparam a cena política do século XX como produto ineludível da representação parlamentar dos extratos economicamente inferiores da sociedade. Sem se esquecer, porém, que a liberdade de organização sindical e o direito de greve desempenharam papel de igual relevo nesse processo. Embora proibidos, greve, movimentos de massas e organizações operárias foram uma constante ao longo da história da revolução industrial e do desenvolvimento do capitalismo e o espectro da revolução socialista que assustava a elite europeia em meados do XIX seguramente contribuiu, se não para a formação de uma mentalidade mais compreensiva, pelo menos para a

aceitação de muitas das reivindicações populares por parte das classes superiores.

Entre os direitos sociais, a educação ocupa lugar especial porque nunca foi tomada como uma ameaça aos direitos civis. Pelo contrário, mesmo durante o império do *laissez-faire* – isto é, do liberalismo econômico em sua versão mais radical – a educação passou a ser reconhecida por liberais de diferentes matizes como “objeto apropriado de ação por parte do Estado” (MARSHALL, 1967, p.73). Isso acontecia porque, segundo nos informa Marshall, na época vigorava a ideia de que os direitos civis “se destinavam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever.” (IDEM).

A educação aparece, pois, como um pré-requisito necessário para o exercício da liberdade civil e, podemos acrescentar, imprescindível para o exercício de direitos políticos. Nessa perspectiva, quando o Estado garante a educação das crianças ele não está fazendo outra coisa do que moldar um tipo de adulto específico desejado: o bom cidadão, respeitador das leis, conhecedor de seus direitos e sobretudo, cumpridor das suas obrigações. Assim, na Inglaterra já ao final do século XIX a educação primária não apenas era gratuita como obrigatória. Sempre será possível afirmar que isto foi feito no melhor interesse das crianças, não obstante, sobram indícios de que o avanço da cidadania política rumo aos segmentos inferiores da sociedade tornou evidente para aquela sociedade a necessidade urgente da formação de um corpo de eleitores devidamente doutrinado.

De uma forma ou de outra, Marshall deduz que o desenvolvimento da educação básica pública durante o século XIX na Inglaterra “constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX” (MARSHALL, 1967, p. 74). Nesse processo, ocorreu uma verdadeira transformação na consciência da sociedade: a cidadania deixou de ser tomada apenas como um atributo individual para ser considerada um bem social.

## CIDADANIA E DEMOCRACIA

Ainda que o eminente sociólogo não trate diretamente desse tema, o esquema de Marshall sugere que a própria ideia de democracia resulta transformada com a consolidação da cidadania moderna.

A ideia democrática penetra o pensamento liberal ao longo do século XIX. Até então, o liberalismo se contentava com a proteção que os direitos civis ofereciam contra os arroubos da coroa, tal como expressava o *Bill of Rights* (Declaração de Direitos). Por mais que isso possa causar estranheza a alguns, o sistema político que se convencionou chamar de *democracia liberal* não é o resultado lógico da aplicação dos preceitos teóricos liberais, mas da luta dos trabalhadores por direitos políticos.

Sem reduzir o valor que efetivamente tem o direito de voto e a realização periódica de eleições sob um regime de amplas liberdades civis, é importante observar que a transformação imposta pela conquista dos direitos sociais à noção de cidadania ampliou também a própria noção de democracia a qual, transcendendo uma formulação puramente procedimental, eleitoral, adquiriu um conteúdo material suficiente para alguns qualificá-la como *democracia social*.

Adjetivos à parte, cidadania e democracia adquiriram um sentido novo ao longo do século XX, que dialoga com a questão dos direitos humanos. Tanto uma quanto outra não podem mais serem contidas no binômio voto-liberdades civis e anunciam, cada qual a partir de uma perspectiva diferente, uma nova forma de relação entre Estado e Sociedade. Da perspectiva da sociedade, o problema deixou de ser apenas a proteção contra possíveis opressões do governo para ser, também, o que o governo efetivamente pode fazer no sentido de promover o desenvolvimento moral, intelectual e material da população. A imagem pueril do bom rei, justo e protetor, foi substituída pela do Estado administrador de políticas e serviços públicos. Da perspectiva do governo, o cidadão deixou de ser o indivíduo passivo que reivindica apenas liberdade para trabalhar e passou

a ser o sujeito ativo que ocupa o espaço público e articula demandas coletivas com potencial para influenciar as políticas e ações governamentais e, sobretudo, para gerar novos direitos.

Na Parte 3 desta Unidade, veremos as singularidades do caso brasileiro quanto a esse processo de construção da cidadania. Mas, antes disso, precisamos aprender um pouco sobre algumas de suas controvérsias.

## PARTE 2 - PROBLEMAS E LIMITES DA CIDADANIA: LIBERDADE, IGUALDADE E FRATERNIDADE

### Os limites territoriais da cidadania

Podemos observar no modelo teórico de Marshall que a geração de novos direitos é algo constante e infinito, e isso faz com que a cidadania seja um processo em permanente construção: o desenvolvimento moral, intelectual e material da sociedade suscita novos direitos que promovem nova fase de desenvolvimento e assim por diante, em um ciclo que se retroalimenta indefinidamente. E assim, nos dias de hoje ouvimos reivindicações de direitos que sequer eram imaginados em tempos passados. Algumas, como por exemplo as que se referem aos direitos dos animais, talvez causem em muitos uma reação semelhante àquela que provocava a luta por direito de voto para os operários e as mulheres ao longo do século XIX, ou a da população afrodescendente nos EUA durante os anos 1960. Outras, colocam em xeque o próprio modelo de cidadania em pontos vitais. É o que ocorre com a ideia de direitos ambientais, por exemplo, a qual na mesma medida em que cresce a consciência da sociedade global sobre a sua justiça, demonstra ser uma questão que extrapola os limites das fronteiras que separam os países e, portanto, não pode ser resolvida apenas no âmbito das cidadanias nacionais. Não à toa, os mesmos negacionistas que se recusam a aceitar o aquecimento global como um fato, normalmente manipulam elementos de um nacionalismo exacerbado, travestido de patriotismo, para fundamentar uma posição contrária ao ambientalismo.

Por outros caminhos, nos ensina o jurista Celso Lafer (1997), em meados do século XX a filósofa Hannah Arendt (1906-1975) já havia se dado conta dos limites que as fronteiras nacionais impõem ao desenvolvimento da cidadania. A existência de um grande número de refugiados e apátridas, pessoas historicamente excluídas ou recém expulsas de territórios nacionais, problema potencializado no contexto da ascensão ao poder do nazifascismo, demonstrou para esta filósofa que existe uma grande distância entre a ideia de direitos humanos e a sua efetivação na forma de direitos de cidadania. Em um mundo completamente dividido em soberanias nacionais, pessoas destituídas de uma cidadania não encontram lugar onde possam se valer dos direitos humanos; tornam-se desnecessárias e/ou indesejáveis e acabam confinadas em campos de concentração.

Arendt apreendeu da existência dos campos de concentração que a cidadania é o *direito de ter direitos*, que tem no pertencimento a uma comunidade política um dos requisitos necessários para sua existência, e terminou por concluir que apenas sob a tutela de um acordo mútuo internacional que transcendesse as soberanias nacionais o *direito de ter direitos*, como todos os direitos humanos, poderia se tornar viável para todos (LAFER, 1997).

E os campos de concentração, infelizmente, não acabaram com a derrota do nazismo na Segunda Guerra. Ainda hoje eles são uma realidade em todos os continentes do globo. E, pior, os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) indicam que tem crescido significativamente o número de refugiados e deslocados nos últimos anos. Segundo o relatório *Tendências Globais – deslocamento forçado em 2020*, publicado por aquela agência, o número de refugiados e deslocados no mundo quase dobrou na última década e alcançou a marca recorde de 79,5 milhões de pessoas, sendo quase a metade constituída por crianças e adolescentes, muitas delas desacompanhadas ou separadas dos pais (ACNUR, 2021).

Ainda de acordo com a ACNUR, o número de pessoas deslocadas dentro de seus próprios

países em virtude de conflitos armados, violência generalizada ou violação contínua dos direitos humanos cresceu pelo terceiro ano seguido e atingiu em 2020 mais de 48 milhões de vítimas. Apenas na América Central, quase um milhão de pessoas originárias de El Salvador, Guatemala e Honduras foram deslocadas à força. A agência da Nações Unidas registra também a existência de 4,2 milhões de apátridas ao redor do mundo, número este que deve ser muito maior, uma vez que a agência trabalha com informações fornecidas por governos e outras organizações de 94 países e não dispõe de nenhuma informação sobre uma grande quantidade de países. Apátridas são impossibilitados de votar, acessar educação, obter assistência médica e ter um emprego entre outros direitos básicos (ACNUR, 2021).

### IGUALDADE E DIFERENÇAS – A CRÍTICA IDENTITÁRIA

Em muitos países, minorias étnicas, culturais e religiosas – surgidas da migração ou formadas por remanescentes de povos originários conquistados e escravizados e até mesmo resultantes de processos mal resolvidos de unificação nacional – lutam pelo reconhecimento de suas identidades e por demandas específicas, e as reivindicações apresentadas por estas minorias pressionam a noção de cidadania nacional.

Analisando esse fenômeno, bastante sensível na América do Norte, os teóricos canadenses Will Kymlicka e Wayne Norman, em um instigante estudo sobre o conceito de cidadania, se apropriam das reflexões da pensadora feminista Iris Marion Young e propõem o estabelecimento de algumas medidas que conduziriam à transformação da cidadania nacional em uma *cidadania diferenciada, multicultural* (KYMLICKA e NORMAN, 1996).

De acordo com estes pensadores, a cidadania não é simplesmente um status legal definido por um conjunto de direitos e responsabilidades, mas é também uma identidade, uma expressão de pertença a uma comunidade, e quando Marshall falava de uma identidade nacional compar-

tilhada por todos em um território, sua principal preocupação era a integração da classe trabalhadora. Hoje, porém, é evidente que muitas pessoas continuam excluídas por conta sua identidade étnica, religiosa, de gênero etc., ainda que compartilhando uma mesma identidade nacional e desfrutando de direitos de cidadania, a inclusão dessas pessoas precisa levar em conta as especificidades que caracterizam os seus grupos. É isso que fundamenta a sugestão de que elas sejam incluídas na comunidade política nacional não apenas como indivíduos, mas como membro de grupos específicos e que como tal, gozem de direitos exclusivos.

O argumento central dos defensores da cidadania diferenciada é o de que os diferentes grupos excluídos possuem necessidades exclusivas que apenas podem ser satisfeitas por políticas que expressem direitos também específicos, sejam eles linguísticos, territoriais, reprodutivos, religiosos, de costumes etc. Segundo sua natureza e objetivos, estes direitos propostos são classificados como *direitos especiais de representação, direitos de autogoverno e direitos multiculturais* (KYMLICKA e NORMAN, 1996, p. 98-100).

Os *direitos especiais de representação* agiriam em benefício de grupos que estejam em clara desvantagem no processo político eleitoral. Consiste em prover meios institucionais como fundos públicos para a defesa desses grupos, representação garantida nas instituições políticas e o direito de veto sobre políticas que lhes afetam diretamente. Supondo que a sociedade deva trabalhar para eliminar toda causa de opressão, poderia se conceber que estes direitos fossem também temporários, deixando de vigorar assim que cessar a opressão.

Os *direitos de autogoverno* na maioria dos casos atenderiam a minorias que já usufruíam do direito de autogovernar-se antes de sua incorporação à comunidade política nacional, tais como por exemplo, os povos indígenas em inúmeros países do continente americano, os aborígenes australianos e os maoris neozelandeses, e minorias nacionais como os habitantes do Quebec canadense ou da Catalunha na Espanha. São



comunidades que compartilham uma língua e uma cultura próprias, habitam historicamente um território que foi circunscrito no interior dos limites de uma comunidade política maior, porém reivindicam o direito de autogoverno como uma forma de proteger sua cultura e os interesses de sua gente. Estes grupos reclamam mais autonomia administrativa local do que uma melhor representação no governo central.

Os *direitos multiculturais* atendem a reivindicações que vão desde o financiamento público de uma educação bilingue e de estudos étnicos até a suspensão de leis que obstaculizam suas práticas religiosas como as relativas ao descanso semanal aos domingos ou normas que regulam o abate ritualístico de animais.

Kymlicka e Norman (1996) argumentam que, virtualmente, todas as democracias modernas reconhecem uma ou outra forma de direito diferenciado e que, no geral, estes direitos seguem no sentido de integrar os diferentes grupos às comunidades nacionais e não no sentido da independência deles. Mesmo o direito de autogoverno, que aparentemente apresenta alguma capacidade de gerar problemas para os Estados nacionais centralizados e para as noções tradicionais de cidadania, gera um tipo de problema que pode ser perfeitamente equacionado em uma lógica federativa que já é aplicada com maior ou menor profundidade em grande número de Estados modernos.

## LIBERDADE – A CRÍTICA NEOLIBERAL

A ideia da igualdade entre os homens prosperou na luta contra o antigo regime aristocrático e os privilégios estamentais que caracterizavam a comunidade política feudal, e conquistou lugar de destaque na famosa insígnia da Revolução Francesa, *liberdade, igualdade e fraternidade*, que foi elevada à condição de valor moral universal.

Pouco depois daquela revolução, entretanto, um teórico como Alexis de Tocqueville (1905-1859), com toda a respeitabilidade que adquiriu ainda em vida, se mostrava preocupado

com o avanço, para ele inevitável e irreversível, da igualdade entre os homens. A preocupação do autor de *A Democracia na América*, compartilhada desde cedo por liberais de toda a Europa, pode ser resumida em uma questão: em uma democracia, entendendo-a como um sistema político onde todos participam do processo decisório em condição de igualdade (um voto por cabeça), o que pode garantir que a maioria não use seu poder para oprimir a minoria? E o barão de Tocqueville não escondia a quem se referia com as noções imprecisas de maioria e minoria. A maioria para ele, em qualquer nação do mundo, sempre foi constituída pelos pobres e a minoria, pelos proprietários (TOCQUEVILLE, 1998).

A preocupação que o nobre pensador revelava no momento em que o movimento operário avançava na luta por direitos políticos foi retomada quase um século depois, em termos praticamente idênticos, pelos que se opunham ao caminho pelo qual a cidadania moderna estava sendo conduzida em meados do século XX. Aquele era o *caminho da servidão*, segundo Friedrich Hayek (1990), um dos mais ilustres expoentes do neoliberalismo.

Como vimos, no esquema de Marshall a cada direito conquistado corresponde uma instituição estatal especializada. Assim, o desenvolvimento da cidadania moderna foi acompanhado por uma estrutura, primeiro jurídica, depois político-eleitoral e finalmente social, responsável pela administração das políticas de educação, saúde, previdência e assistência social. Acompanhando Marshall, não falamos sobre o financiamento dessa estrutura. Parece suficientemente óbvio que a estrutura estatal resultado do desenvolvimento da cidadania deve ser financiada pela própria cidadania. É por isso que se diz que um dos principais deveres do cidadão ou cidadã é pagar seus impostos. E é por isso que também se diz que os direitos sociais possuem um caráter redistributivo: por intermédio deles uma parte da renda dos extratos mais ricos chega aos mais pobres. O problema, entretanto, é que arrecadação de impostos e opressão governamental são quase sinônimos na história do pensamento liberal.

Isto é, para a crítica liberal, cada intervenção do Estado produz efeitos não previstos que levam a outras intervenções, o que faz com que o Estado demande sempre, e cada vez mais, novos poderes em uma espiral crescente. O perigo para Hayek (1990; 2006), consiste no fato de que, uma vez legitimado pela vontade da maioria, o Estado possa lançar mão de meios contrários aos princípios da liberdade; o que não quer dizer senão que o Estado democrático pode legitimamente expropriar parte da riqueza da minoria para realizar os anseios da maioria. Por isso Hayek e seu séquito neoliberal insistem na necessidade de limitar a ação do Estado, mesmo que isto seja feito em detrimento da vontade da maioria dos cidadãos, ou seja, ao custo de liquidar com a democracia.

Hayek tinha orgulho de se apresentar como um partidário dos *old whigs* (2006, p. 519). Seu modelo de Estado ideal era a Inglaterra do início do século XIX. Era o Estado mínimo: uma estrutura jurídico-policial capaz de manter a ordem e garantir o cumprimento dos contratos, versão atualizada dos anseios de segurança e justiça presente nos ideais burgueses do século XVIII. A contraface desse modelo de Estado, porém, é uma cidadania igualmente mínima, reduzida aos direitos civis, onde os direitos sociais inexistem e os direitos políticos são restritos à uma pequena elite de proprietários.

É a partir da perspectiva do liberalismo de Hayek que temos assistido nos últimos anos uma série de ataques desferidos contra a cidadania. Vitorioso política e ideologicamente nos principais centros do capitalismo mundial, e a partir de lá imposto ao mundo todo por meio de agentes financeiros internacionais, organismos multilaterais de fomento e agências de desenvolvimento, o neoliberalismo contrapõe-se sistematicamente aos direitos sociais e a estrutura do Estado de bem-estar conquistados pela cidadania.

## IGUALDADE – A CRÍTICA SOCIALISTA

Desde meados do século XIX a cidadania moderna tem sido fortemente criticada por teóricos e ativistas ligados aos movimentos operários.

Uma das mais conhecidas críticas foi elaborada pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) que, desde suas primeiras reflexões filosóficas, apontava que o Estado moderno suprime as distinções oriundas do lugar de nascimento, do nível social, da educação e da ocupação quando proclama que todos participam em condições de igualdade da soberania popular, porém não impede que a propriedade privada, a educação e a ocupação façam valer a sua natureza. Para o jovem filósofo socialista, a *liberdade* é o direito de fazer tudo aquilo que não prejudique o outro, mas no Estado moderno, a aplicação prática do direito de liberdade corresponde ao direito à propriedade privada, isto é, o direito de usufruir da propriedade da forma como julgar conveniente, sem se importar com os outros homens. E a *igualdade* é apenas igualdade na *liberdade* (MARX, 1989, p. 44-46).

Alguém poderá observar que os escritos marxianos aos quais nos referimos são anteriores à conquista dos direitos políticos pelos não proprietários e que o modelo de Estado por ele criticado é o de um Estado mínimo, reduzido à condição de instrumento político-judicial dedicado a manter a segurança e a liberdade dos cidadãos, ou seja, segurança da propriedade e liberdade para usufruir dela. Sendo assim, também a cidadania que Marx tinha em vista era ainda incipiente e repousava exclusivamente nos direitos civis. Esta observação é pertinente. Após a conquista dos direitos políticos pelos trabalhadores e a consequente criação dos grandes partidos políticos operários, uma parte significativa do movimento socialista europeu acalentou o sonho de alcançar o socialismo por meio de *reformas* introduzidas no Estado liberal dando vez ao que se convencionou chamar de *social-democracia*.

Estudiosos de linhagem crítica marxista, porém, insistem que o desenvolvimento da cidadania moderna e da estrutura burocrática que lhe corresponde não alterou a natureza original do Estado moderno. Este tornou-se mais complexo porque foi obrigado a incorporar as demandas populares por direitos políticos e

sociais, mas continuaria assentado prioritariamente sobre a propriedade privada, de modo que a igualdade consagrada pelos direitos civis, na perspectiva dos não proprietários, segue sendo apenas uma igualdade formal. Ao fim e ao cabo, o trabalhador não seria livre para usufruir da única propriedade da qual dispõe: sua força de trabalho. Para sobreviver ele estaria obrigado a vendê-la sob as condições que lhes são impostas no mercado capitalista. E os direitos políticos e sociais, embora tenham potencial para alterar a correlação entre as duas partes em benefício dos trabalhadores e reduzir a desigualdade existente entre eles, não lograram êxito em cumprir a promessa feita pelos direitos civis e tornar concreto aquilo que é puramente formal.

Na visão da crítica socialista, portanto, uma cidadania plena, capaz de garantir a liberdade a todos superando os limites do formalismo jurídico liberal não se mostra possível sob o domínio deste modelo de Estado e a superação destes limites só se daria pelo que vulgarmente é chamado de *revolução*.

Marshall, nosso primeiro pensador, parecia satisfeito com a realização de uma social-democracia. Para ele, embora a cidadania não tenha suprimido a divisão da sociedade em classes, reduziu a diferença entre elas, elevando a qualidade de vida das camadas inferiores para um nível digno. O recente trabalho do economista Thomaz Piketty (2014), entretanto, indica que otimismo exalado por Marshall após o fim da segunda grande guerra mundial se choca com a realidade. A leitura da vasta quantidade de dados empíricos apresentados pelo autor de *O Capital do Século XXI* sugere que a desigualdade é muito mais resiliente do que se supunha.

Contrariando a ideia corrente entre economistas de que o desenvolvimento capitalista, gerando cada vez mais renda, elevaria a qualidade de vida de toda a população em conjunto, os dados trazidos por Piketty (2014) demonstram que a renda obtida pelo capital no século XXI predomina sobre aquela recebida na forma de salários, o que implica em dizer que o desenvolvimento

capitalista não se dá no sentido de uma maior igualdade. Pelo contrário, mesmo nas sociedades mais desenvolvidas, a desigualdade entre os integrantes das camadas inferiores e superiores da economia é crescente.

Existiam sim algumas razões para o otimismo de Marshall em meados do século passado. Nos *Anos Dourados* do capitalismo, pós-segunda guerra, predominou um crescimento mais igual, no entanto, de acordo com Piketty (2014) esta teria sido apenas uma breve exceção frente a um longo período de acentuadas desigualdades. Conforme este autor, esta exceção seria, em parte, explicada pelo sucesso das mobilizações dos trabalhadores e da conquista dos direitos sociais que resultaram no conhecido modelo de Estado de Bem-Estar instituído em grande parte da Europa. No entanto, a partir da crise do petróleo da década de 1970, a desigualdade teria voltado a operar positivamente e na passagem para o século XXI alcançou patamares semelhantes aos encontrados no início do século XX, com os 10% mais ricos da população se apropriando de cerca de 50% do total da renda nacional em diferentes países da Europa e nos Estados Unidos.

A persistência da desigualdade e a concentração da riqueza nas mãos dos mais ricos atuam contra a igualdade postulada pelo status de cidadão. A desigualdade age contra a meritocracia e conduz a situações de flagrantes injustiças nas quais os principais postos de comando, tanto privados como públicos, nem frequentemente não são ocupados por merecedores e detentores de talentos, mas por membros de grupos familiares historicamente privilegiados, e cerca de 70% de toda riqueza dos países desenvolvidos tem origem nas heranças.

Frente a isso, na perspectiva de Marx (1989, p. 45), o Estado moderno proclama a igualdade de todos no plano político, mas na *vida real*, permite que os homens sigam “tratando os outros homens como meios, degradando-se a si mesmo em puro meio e tornando-se joguete de poderes estranhos.”

## FRATERNIDADE – A CRÍTICA FEMINISTA

Se os socialistas contribuíram positivamente para revelar o caráter parcial da liberdade e da igualdade manifestadas pelos Direitos Cívicos e acessíveis apenas para os proprietários, desde cedo as mulheres denunciaram a cidadania moderna como um atributo exclusivo para homens. No auge da Revolução Francesa, quando a dramaturga e ativista política francesa Olympe de Gouges (1748-1793) reagiu à consagrada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão propondo a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, ela estava denunciando a exclusão das mulheres encoberta pelo uso do substantivo masculino *homem* para designar genericamente toda a *humanidade*. A assembleia revolucionária francesa rejeitou o projeto de Olympe, recusando-se a reconhecer que “A Mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos” como era afirmado em seu artigo primeiro.

Olympe de Gouges não estava sozinha em seu pleito e a assembleia francesa não estava sozinha em sua recusa. Muitas pensadoras em seu tempo e antes dela defenderam a emancipação das mulheres e a igualdade entre os dois sexos, e se hoje elas são pouco conhecidas e estudadas, isto é resultado do mesmo processo de exclusão e silenciamento que nos faz imaginar que as mulheres são *naturalmente* incapacitadas para a filosofia, para os negócios e para a política.

### Para aprofundar

*Sobre Olympe de Gouges e outras mulheres filósofas e filósofos feministas desse período veja o **Arqueofeminismo**, uma excelente coletânea de textos da época organizada por Maxime Rovere (2019).*

A filósofa feminista Carole Pateman (1995) aponta que as características biológicas femininas, principalmente aquelas ligadas ao sexo e à maternidade, serviram como justificativa para aprisionar as mulheres e confiná-las ao espaço doméstico. Por serem consideradas facilmente

levadas pelas paixões e pelos sentimentos, as mulheres eram tidas como destituídas de razão, e por serem imparciais e pensarem primeiro nos filhos e na família elas foram consideradas incapazes de pensar na coletividade e, portanto, incapazes de atuar na esfera pública. E como estes critérios foram estabelecidos com base em elementos supostamente naturais, os papéis sociais atribuídos a cada um dos sexos se tornaram fixos, uma vez que qualquer mudança implicaria em alterar a ordem natural das coisas. Com o adendo de que esta suposta ordem natural para muitos, ainda hoje, significa obra divina, portanto, fora do alcance da humanidade.

Segundo Pateman (1995), ao lado da história do *contrato social*, que estrutura a cidadania moderna a partir do princípio de que os *homens* são iguais em razão e possuem naturalmente a propriedade do próprio corpo, existe outra história, que foi silenciada e ignorada: a história do *contrato sexual* que subordina as mulheres e sujeita seus corpos ao controle masculino. Ao expor a relação entre estas duas histórias, esta autora indica que as esferas públicas e privada da vida moderna não são coisas tão isoladas como sugere a teoria liberal, mas complementares e interdependentes. Seriam duas partes de uma única totalidade na qual o domínio masculino na esfera pública dependeria da sujeição das mulheres na esfera privada e da expropriação dos direitos sobre seu próprio corpo. O poder dos homens sobre as mulheres perpassaria as duas esferas e o império da lei e do direito masculino abarcaria ambos os reinos. Assim, o lado cruel da história da cidadania, vista como a história da dominação patriarcal, estaria inscrito na própria insígnia da revolução francesa: liberdade, igualdade, fraternidade. Fraternidade, nos lembra a filósofa, é uma irmandade masculina, um clube do qual as mulheres não participam.

As reflexões feministas indicam que a inclusão das mulheres não depende apenas da conquista de alguns direitos políticos e da inserção no mercado de trabalho. Aceitar isto, implica em aceitar que a subordinação das mulheres seja, de fato, apenas um problema doméstico e que

o espaço público não esteja, desde a sua origem, contaminado pelo poder patriarcal.

O liberalismo, como teoria política hegemônica na condução do processo de desenvolvimento da cidadania moderna, jamais aceitou que as diferenças tivessem influência sobre a forma de organizar a esfera pública. Como observa Iris Young (2006; 2012), sob o pretexto de que deve agir com imparcialidade, desconsidera-se as diferenças e, com isso, os grupos minoritários ao longo dos anos não lograram tornarem-se objetos de preocupações. Pelo contrário, as demandas destes grupos são tomadas como manifestações de interesses privados, egoístas e contrárias ao princípio da universalidade e imparcialidade da esfera pública.

De acordo com Young, o pressuposto de participação na esfera pública, isto é, na comunidade política nacional, é a exigência de uma homogeneidade que se expressa na noção da cidadania universal. A realidade nos informa, entretanto, que essa homogeneidade não existe, ela é apenas um reflexo do seu criador: o homem, branco, burguês, europeu, cristão. E as mulheres não advogam a inclusão apenas a partir das suas semelhanças com os homens. Elas reivindicam uma inclusão que respeite, sobretudo, suas diferenças e especificidades. Isto é, elas pleiteiam a inclusão como *mulheres* e não como *indivíduos* genéricos.

### PARTE 3 - A CIDADANIA NO BRASIL

#### A herança do passado colonial

Se é certo que o passado de uma nação exerce influência sobre o seu presente, alguns elementos que herdamos do nosso passado colonial são dignos de destaque, pois contribuíram intensamente para traçar os contornos da cidadania no Brasil. Primeiro, há que se destacar que a conquista da América se deu na forma de um verdadeiro massacre perpetrado contra a população ameríndia. Estima-se que cerca de 3 milhões de nativos tenham sido exterminados durante o

processo de colonização do Brasil. E a cidadania – nacional e territorial – que aqui se desenvolveu jamais incluiu os sobreviventes desta violência, que até hoje se encontram em conflito com ela.

Ao mesmo tempo em que se dava o extermínio da população indígenas, a Colônia testemunhou a tragédia da escravidão do povo negro; mais de 10 milhões de homens e mulheres foram trazidos à força da África para a América, quase 5 milhões deles para trabalhar nos latifúndios brasileiros, sem contar seus descendentes nascidos aqui já na condição de escravos.

Pense bem! Em um ambiente contaminado pelo genocídio de outros povos e pela escravidão não existe como prosperar valores morais como a igualdade e a liberdade. Os escravos eram vítimas de torturas e maus-tratos permanentes. Castigos físicos e morais eram corriqueiros e o estupro era uma regra com a qual as mulheres negras conviviam no cotidiano. A ideia de direitos civis, portanto, só poderia parecer algo muito estranho e distante.

Sempre houve, é claro, debates sobre se os direitos naturais se aplicavam ou não aos negros e índios. No entanto, essa discussão estava muito longe do cotidiano das pessoas e confinada em pequenos círculos esclarecidos. Do mesmo modo, também a resistência dos negros foi constante e exercida de muitas e diferentes formas. Mas nada disso impediu que a desigualdade, baseada na crença de uma suposta superioridade racial e cultural dos europeus, corrompesse a mente e o coração das pessoas. A naturalização da escravidão no cotidiano da colônia portuguesa foi tão intensa que um observador contemporâneo daquele período pode anotar: “os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho (...).” (ANTONIL, 1982, p. 31).

Os proprietários de terras e escravos na Colônia se tornaram senhores de tudo e de todos. Eles exerciam direitos políticos exclusivos e atrelados à propriedade. Eram os “homens bons” de que nos fala o historiador Caio Prado Jr. (1983), e que dividiam entre si o controle e a administração pública local, faziam as leis e exerciam o poder

de polícia e de justiça. A educação, que durante muito tempo foi monopólio da Igreja Católica, nunca foi compreendida como serviço público essencial. Os grandes senhores enviavam seus filhos para estudar na Europa e, pouco antes da Proclamação da República, apenas 16% da população livre era alfabetizada.

O processo de independência não alterou o panorama desenhado na Colônia. Em seu curso, uma pequena elite soube preservar seus principais interesses, notadamente aqueles ligados à propriedade da terra (doadas pela Coroa e seus prediletos) e de escravos.

### Saiba mais

*A primeira Constituição Brasileira, produzida por uma assembleia convocada por D. Pedro I, estabelecia que só poderiam ser eleitores ou candidatos os homens que tivessem uma renda equivalente a 150 alqueires de mandioca, razão pela qual ficou conhecida como a Constituição da Mandioca. Em tempo: a mandioca era a base da alimentação dos escravos.*

*Essa Carta, entretanto, foi considerada muito liberal por D. Pedro I e não foi promulgada.*

Mesmo a abolição da escravidão, o fato mais marcante na história do país, não conseguiu promover uma alteração no triste cenário da cidadania brasileira. O fim tardio do escravismo, nos estertores do século XIX, não incluiu o povo negro nos quadros da cidadania, pois a abolição não foi acompanhada por um projeto de inclusão que proporcionasse condições mínimas para que os negros tivessem uma vida digna. Abandonados à própria sorte, sem que tivesse havido uma reforma agrária que lhes garantisse o acesso à terra na qual trabalhavam e sem qualquer educação elementar, muitos acabaram se juntando a outros pobres livres para formar aquele contingente composto por uma espécie de *gente diferenciada* que ocupa as franjas da sociedade e que até pode ser útil para os trabalhos pesados, sujos e humilhantes, mas jamais foi aceita como seres humanos iguais em direitos.

### Saiba mais

*Com a criação da Guarda Nacional pelo governo imperial em 1831, a patente de coronel foi reservada para os grandes proprietários, pela qual ficavam encarregados de recrutar, armar e manter o efetivo militar. Mesmo depois da extinção da Guarda os coronéis continuaram ostentando o título como forma de reafirmar seu poder que, de todo modo, seguiu apoiado em exércitos particulares formados por jagunços.*

*O coronelismo, como fenômeno político que caracterizou a chamada República Velha, foi estudado pelo conhecido jurista Vitor Nunes Leal no grande clássico da sociologia brasileira Coronelismo, Enxada e Voto.*

Também a Proclamação da República não teve efeito transformador no quadro da cidadania no Brasil. O sistema federativo então adotado introduziu a eleição dos presidentes das províncias transformadas em estados, mas não alterou o controle que as oligarquias agrárias exerciam exclusivamente sobre o sistema político. O esquema político por meio do qual os chefes locais apoiavam os presidentes das províncias e, em troca, recebiam as benesses do governo ficou conhecido como *coronelismo* e preponderou na cena política da Primeira República (LEAL, 2012). Com este esquema de proteção e apoios, os coronéis agiam como ditadores em seus distritos. Eles indicavam desde professora da escola primária até o juiz da comarca local, passando, é claro, pelo delegado de polícia. A sabedoria popular da época dizia que o coronel “mandava prender e mandava soltar”.

## A REVOLUÇÃO DE 1930 E A ERA VARGAS

A historiografia é quase unânime em indicar a Revolução de 1930 como um marco na história política do país. Pela forma como ela ocorreu, envolvendo outros segmentos da sociedade que não apenas as elites proprietárias: dela participaram setores de classe média, notadamente servidores públicos civis e militares, segmentos populares urbanos e até mesmo trabalhadores

rurais. Ela também se destaca por seus efeitos diretos: apesar de não alterar a estrutura agrária que sustentava a República Velha, o movimento liderado por Getúlio Vargas em 1930 produziu uma transformação substancial na estrutura do Estado brasileiro.

### Para aprofundar

*A Revolução de 1930 foi um movimento armado integrado por membros dissidentes das oligarquias regionais com forte apoio dos militares de baixa patente – os chamados tenentes – e das classes médias urbanas que pôs fim à Primeira República, depondo o presidente Washington Luiz e impedindo a posse de seu sucessor, o paulista Júlio Prestes, eleito pelo viciado regime eleitoral coronelista.*

*Uma exaustiva análise desse evento histórico é encontrada no livro *A Revolução de 1930 – História e Historiografia* (1987), de autoria do célebre historiador Boris Fausto.*

A chamada *Era Vargas* perdurou 34 anos e, durante esse período, o aparelho do Estado nacional superou as antigas práticas não intervencionistas, típicas do liberalismo europeu do século XIX e que no Brasil serviam apenas aos interesses das oligarquias agroexportadoras, e começou a ganhar corpo com a montagem de uma estrutura burocrática mais adequada para atender as demandas próprias do seu tempo. Para ficar apenas em alguns pontos que aqui nos interessam mais diretamente, na área dos Direitos Civis, tivemos o estabelecimento do *mandado de segurança* para a defesa dos direitos e liberdades individuais; a criação de uma *magistratura federal* e a unificação do *direito processual* em nível nacional. No campo dos direitos políticos, assistiu-se à criação do *Tribunal Superior Eleitoral* e à instituição *voto secreto* e obrigatório e o direito de *voto das mulheres*, este condicionado à autorização dos maridos. No terreno dos direitos sociais, naquele período foi criado o *Ministério da Educação e Saúde Pública* e o ensino primário foi declarado obrigatório e gratuito. Os trabalhadores urbanos, tiveram reconhecidos seus

direitos à *organização sindical*, *jornada de trabalho* de oito horas diárias, *salário-mínimo*, *descanso semanal remunerado* e férias anuais, entre outros direitos reunidos na *Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)*. Foram criados no âmbito do Estado o *Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio* e uma *justiça especializada em questões trabalhistas*. Data daquela época também, os primeiros contornos de uma *legislação previdenciária* com a criação de vários *institutos de previdência* organizados por categoria profissional e administrados por um conselho composto por representantes dos empregados e dos empregadores.

Alguns pontos, porém, merecem alguma ponderação: primeiro, a modernização varguista manteve a estrutura fundiária nacional baseada em latifúndios de monocultura para a exportação, preservando intactos os interesses e o poder das oligarquias agrárias. Os trabalhadores rurais, na época a imensa maioria, não foram beneficiados com os mesmos direitos trabalhistas e previdenciários que os empregados na indústria e no comércio. A massa de trabalhadores do campo estava excluída também dos direitos políticos que permaneceram vetados aos analfabetos e a zona rural concentrava a maior parte deles no país.

Também nas cidades grande parte da população permaneceu excluída. Os direitos decorrentes do emprego formal, com registro na carteira de trabalho, não alcançavam os empregados domésticos e trabalhadores por conta própria – autônomos, ambulantes, pequenos prestadores de serviços e toda a vasta gama de trabalhadores informais que constituem, ainda hoje, uma grande parcela da população economicamente ativa. Outro ponto que merece destaque é o fato de que, em 1937, com a implantação do Estado Novo, o presidente Vargas, com apoio dos militares, instituiu um regime autoritário bem ao gosto da época, isto é, com fortes influências fascistas. Durante a vigência do Estado Novo, os cidadãos tiveram as liberdades civis cerceadas e os direitos políticos anulados.

O presidente Getúlio Vargas foi deposto em 1945 após a derrota do fascismo na segunda guerra, e uma nova Constituição foi promulgada

em 1947. Naquela carta, foram preservados os direitos sociais obtidos no período anterior e se avançou bastante na restauração dos direitos civis e políticos. Foram garantidas as liberdades de imprensa, de associação e de manifestação e os direitos políticos se fizeram valer pela primeira vez no Brasil. Partidos políticos nacionais foram organizados, com exceção do Partido Comunista do Brasil que teve seu registro cassado. Lideranças políticas mobilizaram seguidores apaixonados e a sociedade civil era continuamente chamada a se manifestar publicamente. Esse curto período de vida democrática pulsante foi marcado pela ocorrência de grandes comícios eleitorais e atos públicos que aproximavam o debate político do grosso da população, inclusive dos trabalhadores do campo. A campanha “o petróleo é nosso”, em defesa da criação da Petrobras, e a luta por reforma agrária são exemplos que retratam bem o clima político daquela época.

### Para aprofundar

*O documentário Os Anos JK – Uma trajetória política, dirigido por Silvio Tendler, retrata o clima de entusiasmo com a democracia e o desenvolvimento econômico vivido no país durante a década de 1950.*

Muito cedo, entretanto, assustada com a intensidade crescente da mobilização política democrática em torno de reformas estruturais no país, as elites nacionais perpetraram um golpe contra a cidadania brasileira. Em 1º de abril de 1964 um movimento militar depôs o presidente da república e instalou uma ditadura que vigorou até 1988.

## O GOLPE DE 1964 E A DITADURA MILITAR

Durante o governo da ditadura militar os direitos civis mais elementares deixaram de existir. O Judiciário sofreu intervenções e inúmeros juizes foram aposentados compulsoriamente. Mandados de segurança e *habeas corpus* deixa-

ram de funcionar, líderes populares, políticos de oposição, jornalistas, intelectuais, estudantes e sindicalistas foram presos e exilados ou mortos. Muitos simplesmente desapareceram e até hoje seus corpos não foram encontrados. Manifestações públicas contrárias ao regime foram rigorosamente reprimidas.

Os jornais impressos, o rádio e a televisão, bem como espetáculos teatrais e outras manifestações artísticas e culturais passaram a operar sob rigorosa censura prévia. Músicas, discos e livros foram retirados de circulação e, em pleno século XX, os censores do regime militar no Brasil retomaram um instrumento típico da inquisição medieval, criando um tipo particular de *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos).

Os partidos políticos foram extintos, líderes da oposição tiveram seus direitos políticos cassados ou foram exilados e duas novas organizações partidárias foram criadas; uma base de apoio do governo militar, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e outra, a *oposição consentida*, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que atuava dentro dos rigorosos limites estabelecidos pelo regime e, ainda assim, teve vários senadores, deputados federais, estaduais e até vereadores cassados. Eleições diretas continuaram existindo apenas para o legislativo e para prefeituras de pequenos municípios, excluídos aqueles em áreas consideradas de *segurança nacional*, como as fronteiras.

No que diz respeito aos direitos sociais, o quadro se tornou bem mais complexo. Baseado na tese de que a economia, como um bolo, primeiro precisava crescer para depois se dividir, o regime militar promoveu um crescimento extremamente concentrador e excludente. Entre os anos de 1968 e 1976, período do chamado *milagre econômico*, o PIB nacional brasileiro cresceu cerca de 10% ao ano. A divisão, entretanto, jamais chegou a ser feita, de modo que na década de 1980, quando findou o domínio dos militares, os 10% mais ricos da população amealhavam mais de 50% de toda a renda gerada no país, sendo que 16,9% dela ficava nas mãos do 1% mais rico.



A euforia do crescimento econômico, porém, não duraria muito tempo. Premidos pela crise do petróleo, na metade final dos anos 1970 os índices de desempenho econômico já revelavam que o *milagre* não era tão grande e a realidade reprimida pela censura do regime mostrava sua face mais cruel.

### Para Aprofundar

“O Dia que durou 21 anos” é um documentário com estética de filme de ação, dirigido pelo cineasta Camilo Galli Tavares, que conta a história do golpe de 1964 com foco na participação dos EUA no processo. Com apenas 77 minutos de duração em ritmo acelerado, o filme apresenta entrevistas e depoimentos de vários personagens envolvidos na história do golpe como o próprio presidente norte americano John F. Kennedy e o embaixador Lincoln Gordon.

Além de concentrar riquezas o modelo de desenvolvimento adotado provocou uma significativa transformação na estrutura demográfica da sociedade. O desenvolvimento industrial que vinha sendo fomentado desde a década de 1930, concomitantemente com uma política de modernização conservadora da agricultura, forçou o deslocamento de um enorme contingente populacional do campo para as cidades. Favelas, cortiços e moradias precárias nas periferias se multiplicaram concentrando uma grande quantidade de mão de obra sobrando ou precariamente assimilada pelo mercado. Não tardou para que as demandas por saúde, educação, saneamento básico, transporte público e habitação, que não encontravam vazão no limitado sistema político da ditadura, adquirissem a forma dos *novos movimentos sociais* e encontrassem um sentido político no interior do grande movimento da sociedade civil pela volta da democracia e pelo reestabelecimento do Estado de direito.

A forma adotada pelo regime para enfrentar a crise, preservando os ganhos do capital com uma política econômica recessiva e altamente inflacionária que exterminava empregos e corroía o poder aquisitivo dos salários, também contri-

buiu para colocar os trabalhadores da grande indústria e amplos setores de classe média na oposição. Apesar da repressão e do controle estatal exercido sobre os sindicatos, as greves e manifestações de trabalhadores se tornaram cada vez mais frequentes.

Todos aqueles movimentos confluíram para a redemocratização e desaguaram na grande campanha *Diretas Já*, por eleições livres, e na instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte. Em 1988, encerrando aquele período sombrio, foi promulgada uma nova carta: a mais abrangente e democrática que o país já conheceu e que por isso ficou conhecida como a *Constituição Cidadã*.

## A CONSTITUIÇÃO DE 1988 – A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ

No plano dos direitos civis, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu a total independência do Poder Judiciário e o livre acesso de todos e todas à justiça, com assistência jurídica gratuita para os pobres. Foram consagrados todos os tradicionais direitos de liberdade e garantida a liberdade de expressão e de imprensa sem censura, assim como plena liberdade de associação e organização. Foi instituído ainda o *habeas data*, uma novidade no âmbito jurídico que confere aos cidadãos o direito de exigir o acesso a todos os dados e informações existentes sobre eles nos registros públicos, e o mandado de injunção, pelo qual se pode garantir o cumprimento de direitos constitucionais.

O direito de voto foi universalizado para todas as pessoas adultas e tornado facultativo às analfabetas e maiores de 16 anos, e assegurada ampla liberdade para a organização de partidos políticos. Além da realização de eleições periódicas para o legislativo e o executivo, a Carta de 1988 instituiu também o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular como instrumentos de participação direta.

No campo dos direitos sociais, a *Constituição Cidadã* apresentou avanços significativos. A educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a

previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados foram expressamente reconhecidos como direitos do cidadão. Os direitos trabalhistas e previdenciários foram tornados iguais para trabalhadores urbanos e rurais e ficou estabelecido o direito a uma pensão equivalente a um salário-mínimo a todos os idosos ou pessoas com deficiência sem a obrigatoriedade de contribuição prévia.

O dilema da cidadania brasileira, entretanto, não foi solucionado com a promulgação da nova carta. Em que pese a Constituição lhes reservar lugar de destaque, os Direitos Civis ainda padecem de problemas crônicos quase seculares. Primeiro, ainda que tenha ocorrido um avanço considerável, o acesso à justiça continua muito difícil para a população pobre que não consegue arcar com o valor das custas judiciais e honorários de advogados. As pessoas de baixa escolaridade também se sentem intimidadas diante da estrutura suntuosa de determinados espaços como fóruns e tribunais e oprimidas pelas regras burocráticas que lhes são impostas. Ademais, os Direitos Civis dessa parcela da população são sistemática e continuamente violados pelas forças policiais e militares do próprio Estado que deveriam protegê-la. Dificilmente se passa um dia sem que se tenha notícia de abusos e crimes cometidos por membros das forças policiais contra negros e pobres por todo o Brasil. Tudo isso contribui para formar, principalmente no seio da população mais pobre e menos escolarizada, a ideia de que a justiça existe somente para os ricos.

No campo dos Direitos Políticos, se todos têm exercido regularmente o direito de votar, ser votado permanece sendo um problema para grande parte da população. Em 2018, menos de um quarto dos deputados federais eleitos se declararam negros ou pardos, quando se sabe que essa parcela representa mais da metade do total de brasileiros (IBGE, 2021a). Distorção semelhante ocorre com relação ao gênero. Em 2020, as mulheres eram apenas 14,8% dos deputados federais, a pior proporção em toda a América Latina (IBGE, 2021b). A condição de sub representados vivida pela população negra e pelas mulheres denuncia

que o sistema político nacional ainda não consegue realizar plenamente os direitos políticos de uma parte considerável da população.

Em relação aos Direitos Sociais, construções formidáveis convivem com problemas que ganham contornos de dramaticidade. O sistema de saúde universal proposto pela Constituição de 1988 se materializou na forma de um dos maiores sistemas públicos (e gratuitos) de saúde de todo o mundo e se tornou objeto de reconhecimento internacional. A imagem disseminada de um SUS precário e inoperante não condiz com a realidade e serve, essencialmente, a interesses privados. Nos últimos anos, testemunhamos avanços extraordinários na atenção primária. Por exemplo, 73,6% das pessoas que procuraram atendimento de saúde em 2019, conseguiram na primeira procura. Entre as pessoas que conseguiram atendimento de saúde, 60,9% tiveram algum remédio receitado e 85% delas conseguiram todos os medicamentos prescritos na própria unidade de atendimento. E das 13,7 milhões de pessoas que ficaram internadas no Brasil em 2019, 64,9% tiveram esse atendimento por meio do SUS (IBGE, 2021c).

Na educação, a maior conquista foi a universalização do acesso à escolarização básica. Em 2015, mais de 98% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas, esse número era cerca de 80% na década de 1980. Entre jovens de 15 a 17 anos, nesse período o número saltou de 50% para 84%. Contudo, o dado negativo é que em 2019 apenas 48,8% da população com mais de 25 anos havia concluído a educação básica, 27,4% tinham o ensino médio completo e 15,4% o superior. E no mesmo ano, tragicamente, 6,6% da população com mais de 15 anos permanecia analfabeta (IBGE, 2021d).

Superada a barreira do acesso, além da permanência dos estudantes na escola, o desempenho destes é também motivo de preocupação entre os estudiosos. A proficiência em leitura, matemática e ciências dos estudantes brasileiros aferida pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018 está abaixo da média internacional e é insuficiente para o exercício pleno da cidadania: 68,1% dos estudantes

com 15 anos de idade não alcançam o nível esperado em matemática, 55% em ciências e 50% em leitura. E o que é mais preocupante, estes índices estão estagnados desde 2009 (INEP, 2019).

No 1º semestre de 2021, foram registrados no Brasil 14,8 milhões de desempregados e outros 6 milhões de *desalentados*, pessoas que perderam a esperança e desistiram de procurar emprego (IBGE, 2021e). Esses números escondem ainda os *precarizados* e os *trabalhadores por conta própria*, grande parte deles empreendedores por falta de alternativa. A taxa de informalidade no primeiro trimestre de 2021 foi de quase 40% da população economicamente ativa, o que equivale a 34,2 milhões de pessoas. O lado trágico da informalidade e do empreendedorismo forçado é que 36,6% da população ocupada no Brasil não contribui para a previdência. Esta é uma verdadeira bomba relógio com data certa para explodir, pois nesse ritmo, os precarizados de hoje serão os indigentes de amanhã.

Finalmente, como indicativo da qualidade de vida no país, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que em 2019 apenas 62,2% da população brasileira recebia água de rede geral de distribuição, com abastecimento diário e tinha estrutura de armazenamento e quase 10% dos pobres não dispunham de banheiro em casa (IBGE, 2021f).

Olhando para os Direitos Sociais, portanto, podemos dizer que, passados 30 anos da promulgação da Constituição Cidadã, o Estado ainda não foi devidamente estruturado para cumprir as obrigações impostas pela lei maior e, por isso, grande parte da população não consegue usufruir todos os seus direitos, permanecendo na condição que o sociólogo Jessé Souza (2018) trata como *subcidadania* brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esquema proposto por Marshall para explicar o desenvolvimento da cidadania moderna pode conduzir a alguns equívocos interpretativos, principalmente, quando aplicado à realidade brasileira. A sucessão de direitos antevista na

história inglesa – iniciando com os direitos civis, vindo depois os políticos e por fim os sociais – não pode ser tomada como uma sequência natural e espontânea. Não é certo que o exercício dos direitos civis venha a gerar, necessária e automaticamente, direitos políticos ou que o exercício dos direitos políticos gere direitos sociais. Não é um direito que gera outros direitos. O que gera direitos é a ação de sujeitos históricos que, em processos quase sempre conflituosos, reafirmam suas demandas materiais ou morais.

Isso significa que a sequência histórica percorrida pela Inglaterra não precisa ser repetida para que a cidadania se estabeleça em outros territórios. Principalmente depois que o resultado final já se tornou amplamente conhecido, não existe qualquer razão lógica para esperar que todos os países do globo repitam a trajetória inglesa. Apesar de não ser um processo fácil, é possível partir de uma situação de ausência completa de direitos, uma ditadura ou uma monarquia teocrática por exemplo, e instituir uma república democrática com cidadãos e cidadãs gozando plenamente de direitos civis, políticos e sociais. Ainda que se possa imaginar que um processo desse tipo demande uma intensa educação social, o único requisito exigido como condição para que ele ocorra é a disposição e a capacidade política dos agentes históricos envolvidos.

Por outro lado, Marshall fala de uma sequência aparentemente em sentido único, sempre crescente com a aquisição infinita de novos direitos. Porém, nada garante que esta sequência não possa ser revertida. Fato que, inclusive, ocorreu na Inglaterra no final do século XX quando os direitos sociais foram duramente atingidos por governos de orientação neoliberal. Assim como a geração dos direitos é produto da ação de agentes históricos, a sua manutenção ou eliminação também é um fato político e depende da correlação das forças que atuam no interior da comunidade e do grau de consenso que se estabelece em torno deles. E a fragilidade do consenso em torno de valores fundamentais parece ser a *espada de Dâmoques* que paira sobre a cidadania brasileira. O modelo de cidadania expresso pela Constituição Cidadã

jamais foi aceito por uma elite que atua de todas as formas para reverter as conquistas populares nela inseridas como direitos. Como resultado, até o presente momento, a Constituição já recebeu mais de 100 emendas que alteraram sua redação original, grande parte delas retirando ou restringindo direitos e sem que a população tenha sido consultada por meio de plebiscitos ou referendos.

Por fim, a esta altura muitos leitores e muitas leitoras poderão estar cobrando algumas palavras sobre os deveres dos cidadãos, uma vez que até aqui se tratou apenas de direitos. De fato, também Marshall falou pouco sobre deveres em suas palestras. Em essência, para ele os deveres imediatos dos cidadãos são aqueles relacionados ao pagamento de impostos, ao serviço militar, à educação e ao trabalho. Nas sociedades capitalistas, entretanto, tanto o trabalho quanto a educação tendem a aparecer mais como atividades com fins privados do que com face cidadãs, dedicadas à comunidade. A maior parte das pessoas trabalha para suprir suas necessidades e não com o objetivo de produzir algum bem para a comunidade e a educação é percebida mais como uma condição necessária para garantir o acesso ao mercado de trabalho do que por supostos benefícios sociais. Sobre o serviço militar, existe pouco debate no Brasil. No geral se aceita a tese de que o cidadão tem o dever de atuar na *defesa da pátria*, embora pacifistas, internacionalistas e até alguns liberais ponderem que a obrigatoriedade deste serviço é uma arbitrariedade que não encontra par na maioria dos países democráticos desenvolvidos e viola a liberdade de consciência (por vezes, religiosa) dos cidadãos.

Quanto ao pagamento de impostos, para Marshall (1967, p. 109) esse dever é tão óbvio que não suscita grandes polêmicas. Talvez aqui também pese o fato de Marshall ser inglês. No Brasil este é um tema dos mais controversos. Temos uma estrutura tributária reconhecidamente injusta e não é necessário reproduzir aqui o debate que se trava sobre ela, mas apenas insistir no fato de que nele, muitas vezes, a lógica das coisas aparece distorcida. A baixa qualidade dos serviços, a corrupção e o desvio de recursos públicos

são usados como argumentos contra a cobrança de impostos. Esta distorção atende apenas aos interesses de grupos mesquinhos e sonegadores que veem apenas os custos quando olha para os direitos de cidadania. Reduzir impostos não eleva a qualidade dos serviços nem elimina a corrupção, mas tem o poder de reduzir sensivelmente a capacidade do Estado de garantir os direitos dos seus cidadãos. E como sugere a grande pensadora Simone Weil (2001), a cada direito corresponde uma obrigação; a obrigação de garantir o mesmo direito para todos os outros.

A aversão de alguns grupos da elite ao dever de pagar impostos nos leva a uma última reflexão. O Brasil é um dos países que apresentam os maiores índices de desigualdade em todo o planeta. Em 2019, segundo o IBGE (2021a), quase um quarto da população brasileira vivia com menos de R\$ 436 por mês, enquanto o 1% mais rico abocanhava 28,3% de toda a renda nacional. E é sabido que a desigualdade trabalha contra a cidadania: a pobreza – que é acompanhada da fome, da baixa escolarização, de moradia precária e da falta de saúde e de segurança – se constitui no principal obstáculo para o pleno exercício dos direitos civis e políticos.

Marshall avaliava que a cidadania não tinha o poder de eliminar completamente as desigualdades, mas poderia reduzi-las significativamente tornando a sociedade mais justa. Entretanto, como vimos, não apenas a persistência da desigualdade como o seu crescimento, desafiam a crença de Marshall e recolocam, insistentemente, o problema dos limites da cidadania em uma sociedade de classes. A história parece dar razão aos que pensam que não existe um caminho para uma cidadania plena que não passe pela superação do capitalismo.

Isto, porém, não significa que a cidadania não tenha nenhum papel a desempenhar nesse sentido. Primeiro, a conquista de direitos produz efeitos reais, diretos e imediatos, na qualidade de vida das pessoas e isso é importante para milhões de pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza. E por fim, a luta por direitos é também um poderoso processo de educação política e, educando-se nela, quando chegar a hora, o povo saberá o que fazer com os limites da cidadania.

## Prática Formativa - A Mandala dos Direitos

**Objetivo:** estimular o debate sobre o conceito de cidadania na perspectiva da conquista e a efetivação prática dos direitos que lhe dá forma no Brasil nos dias de hoje.

### Materiais necessários:

folhas de papel sulfite cortadas em forma de tarjetas com cerca de 10cm de largura;  
pincel atômico ou caneta piloto de ponta grossa;  
fita adesiva;  
lousa e giz; e  
uma mandala desenhada no chão ou recortada conforme esquema abaixo.

### Construindo a mandala

A mandala é formada por três círculos concêntricos desenhados no chão ou recortados em papelão, papel cartão, plástico, EVA etc.

A mandala deve ser grande o suficiente para que todos possam vê-la (no mínimo um metro de diâmetro) e deve ficar, preferencialmente, no centro da sala. Cada círculo deve ter uma cor para facilitar a diferenciação entre eles. Abuse de materiais coloridos na sua confecção.

**Duração da atividade:** o tempo de duração dessa atividade depende do número de participantes e da intensidade dos debates provocados. Em uma turma com cerca de 20 pessoas pode durar entre 60 e 90 minutos.

### Procedimentos

**Passo 01** – Distribua uma tarjeta de papel em branco para cada participante e peça para que cada participante escreva um direito (qualquer direito; o que vier à mente). Oriente para que escrevam com o pincel atômico e façam letras de forma bem grandes, que ocupem toda a extensão da tarjeta.

**Passo 02** – Quando todas as pessoas tiverem concluído (algumas demoram para escolher/lembrar de um direito), peça para que cada uma delas se levante e fixe sua a tarjeta na lousa com fita adesiva e depois diga em voz alta o direito anotado e explique por que escolheu aquele direito entre todos os outros. (Alguns direitos podem ser repetidos. Nesses casos, devem ser colados próximos uns dos outros).

**Passo 03** – Nesse momento o monitor ou monitora deve – de forma muito breve – reforçar (ou apresentar) a tese de Marshall de que a Cidadania é constituída por Direitos Civis, Direitos Políticos e Direitos Sociais e que os Direitos Civis se referem às liberdades, os Políticos à participação nos processos de tomada de decisões coletivas da comunidade e os Direitos Sociais apresentam materialidade por se referirem a determinados bens sociais.

**Passo 04** – Explique que cada círculo da mandala desenhada corresponde a um conjunto de direitos: o círculo central aos Direitos Civis, o segundo aos Direitos Políticos e o terceiro aos Direitos Sociais. E em seguida, solicite a um participante, indicado aleatoriamente, que escolha uma tarjeta qualquer (que não seja a sua), explique por que a escolheu e a coloque em um dos círculos da mandala.

Peça para que cada participantes repita o procedimento até que todos os direitos estejam alocados. Nesse momento surgem dúvidas e discussões sobre a correta classificação de alguns direitos. Nesses casos o monitor ou monitora deve intervir e dialogar com a turma para que se chegue em um consenso sobre qual é a alocação mais adequada.

**Passo 05** – Síntese: Depois que todos os direitos estiverem devidamente classificados e as tarjetas alocadas nos seus respectivos círculos, o monitor ou monitora deve lembrar que a noção de cidadania é histórica, ou seja, ela se define politicamente em cada época como resultado da ação das forças em disputa no interior da sociedade e solicitar para que os participantes reflitam sobre aquele conjunto de direitos. Qual a real condição de efetivação de cada um deles da perspectiva dos cidadãos? Quais são os obstáculos existentes entre os cidadãos e seus direitos? Alternativamente, pode-se solicitar que cada participante faça uma avaliação da situação concreta do direito que ele escreveu na tarjeta. Veja abaixo o exemplo de uma mandala confeccionada em madeirite encaçado:



## REFERÊNCIAS

- ACNUR/UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees. **Global Trends. Forced Displacement in 2020.** Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>. Acesso em: ju. 2021.
- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia; Edusp, 1982.
- DUVERGER, Maurice. **Os Partidos Políticos.** Rio Janeiro: Zahar; Brasília: Universidade de Brasília, 1980.
- FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930 – história e historiografia.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FINLEY, Moses. **Democracia Antiga e Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HAYEK, Friedrich. A. **O Caminho da Servidão.** 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- HAYEK, Friedrich. A. **Los Fundamentos de la Libertad.** 7. ed. Madrid: Unión Editorial, 2006.
- IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** 2021a. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: jul. 2021.
- IBGE. **Estatísticas de gênero:** indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10073/0>. Acesso em jul. 2021.
- IBGE. **Saúde da Família visitou cerca de 4 em cada domicílios do programa em 2019.** 2021c. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28791-saude-da-familia-visitou-cerca-de-4-em-cada-10-domicilios-do-programa-em-2019>. Acesso em jul. 2021.
- IBGE. **IBGE Educa.** 2021d. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em jul. 2021.
- IBGE. **Painel de indicadores.** 2021e. Disponível em: [www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego](http://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego). Acesso em jul. 2021.
- IBGE. **No pré-pandemia, quase 38% da população tinha alguma dificuldade de acesso à água.** 2021f. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30986-no-pre-pandemia-quase-38-da-populacao-tinha-alguma-dificuldade-de-acesso-a-agua>. Acesso em jul. 2021.
- INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206). Acesso em jul. 2021.
- KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. El retorno del Ciudadano: una revisión de la producción reciente em teoria de la ciudadanía. **Cuadernos del CLAEH**, nº 75, Montevideo, 1996.
- LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, 11 (30), ago., 1997.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Textos selecionados por T. B. Bottomore. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- PATEMAN, Carole. **El contrato sexual.** Barcelona: Anthropos; México: UNAM/Iztapalapa, 1995.
- PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- PRADO Jr., Caio. **Evolução Política do Brasil – colônia e império.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social.** São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).
- ROVERE, Maxime (Org.). **Arqueofeminismo; mulheres filósofas e filósofos feministas – séculos XVII-XVIII.** São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro.** Rio de Janeiro: LeYa, 2018.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **Da democracia na América.** Traduzido e condensado por José Lívio Dantas. Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.
- WEIL, Simone. **Opressão e Liberdade.** São Paulo: EDUSC, 2001.
- YOUNG, Iris Marion. O ideal da imparcialidade e o público cívico. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 9. Brasília, setembro-dezembro de 2012.
- YOUNG, Iris Marion. Representação Política, identidade e minorias. **Lua Nova**, vol. 67. São Paulo, 2006.

# Direitos Humanos, Mídia e Liberdade de Expressão

*Karoline Strapasson Jambersi  
Tailaine Cristina Costa*

## INTRODUÇÃO

A liberdade de falar o que se pensa. Seríamos capazes de medir o seu peso e a sua importância? Será que existe educação sem liberdade de expressão? Sem o questionamento? Sem poder expressar as dúvidas, ou críticas? Existe educação onde paira o medo? Cremos que não. A liberdade de expressão é uma condição essencial para o diálogo, o aprendizado e a convivência com as diferenças.

A liberdade de se expressar é um direito humano, consagrado em tratados internacionais e também um direito fundamental previsto em nossa Constituição Federal. Expressar-se não se limita ao que falamos, mas também aos textos escritos, músicas, filmes, desenhos, ou seja, a todas as formas de passar uma mensagem de publicações literárias, jornalísticas e científicas.

Fica evidente sua importância nos diferentes âmbitos da convivência social. A liberdade de pensar e se expressar é um elemento importante para o desenvolvimento da personalidade humana, mas até que ponto podemos dizer tudo o que pensamos? É preciso estudar os limites da liberdade de expressão, quais discursos não devem ser incentivados e o que ocorre quando

uma pessoa se sente ofendida pelo que foi veiculado em um jornal de grande circulação ou ainda por uma postagem em uma rede social.

Nesta Unidade, analisaremos o que é a liberdade de expressão, sua previsão em tratados internacionais e na Constituição de 1988; a responsabilidade pelo que expressamos, o que acontece quando alguém se sente ofendido; os malefícios da censura, especialmente nos momentos autoritários vividos no Brasil e a importância da liberdade de expressão para o jornalismo e para a educação.

Buscamos relacionar esse importante direito humano com momentos históricos, demonstrando que a liberdade de expressão é a base para a construção da personalidade, do respeito às diferenças e do Estado Democrático de Direito. Ouvir a opinião do outro, expressar-se com liberdade são elementos essenciais a serem aprendidos e vividos nos mais distintos espaços da convivência humana. Para que o silêncio seja um momento de reflexão, e não um instante constrangedor para quem não se sente livre para expor suas ideias.

## PARTE 1 - LIBERDADE DE EXPRESSÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO

### Saiba mais

Sócrates foi um dos grandes filósofos gregos, apesar de não ter deixado escritos o método socrático ficou conhecido e consiste no diálogo (e embate de ideias contrárias) para se chegar à verdade. Todavia, sua postura lhe rendeu inimigos: os sofistas, que não estavam preocupados com a verdade, mas sim com vencer nas discussões. Em razão desses embates, Sócrates foi perseguido e condenado à morte. Na obra "Apologia de Sócrates", Platão relata o discurso final do filósofo antes de beber cicuta, aceitando a morte de modo livre. Em um dos trechos o pensador diz: "Mas, nem mesmo agora, na hora do perigo, eu faria nada de inconveniente, nem mesmo agora me arrependo de me ter defendido como o fiz, antes prefiro mesmo morrer, tendo-me defendido desse modo, a viver daquele outro." (PLATÃO, n/d, p. 25)



Legenda: Em 1787 Jacques-Louis David pintou "A morte de Sócrates" que retrata a postura corajosa do filósofo momentos antes de sua morte e também a tristeza de seus pares pela condenação. Obra reproduzida pela plataforma on-line Wikiart disponível no link: <https://www.wikiart.org/pt/jacques-louis-david/a-morte-de-socrates-1787>. Acesso em 10 de julho de 2020. Localização: Museu de Arte Metropolitano. Fotógrafo: Gordan Konevski.

A liberdade de expressão é o direito de manifestar ideias e informações por diferentes formas de expressão, como a intelectual, a artís-

tica e a científica para comunicar quaisquer pensamentos ou valores (RAMOS, 2017, p. 617). A repressão à liberdade de expressão é a censura, que ocorre quando o Estado ou outra instituição ou pessoa impede ou impossibilita alguém de manifestar suas ideias. Um pensador importante para o desenvolvimento da Filosofia Ocidental que sofreu a censura de seus pares foi Sócrates, condenado à morte sob a acusação de corromper a juventude.

### Prática 1 - Defensores da liberdade

**Objetivo:** conversar e pesquisar sobre personagens históricos que viveram e foram perseguidos por suas ideias.

**Sugestão de desenvolvimento:** apresentamos acima o filósofo Sócrates que, corajosamente, defendeu suas ideias e o desejo de viver de acordo com elas. Muitos personagens da História pagaram com suas próprias vidas pelos ideais que acreditavam. A atividade consiste em buscar pessoas comuns, pensadores, cientistas, políticos e artistas que sofreram represálias por seu modo de pensar.

**Materiais:** a atividade pode ser conduzida por meio de um debate, ou de dois momentos em dias diferentes: no primeiro momento uma conversa sobre os personagens históricos, e em outro dia a pesquisa e apresentação sobre eles após o acesso à biblioteca, internet e livros.

Compreendemos que todas as pessoas têm o direito de se expressar com liberdade, no entanto, as consequências de dizer aquilo que se gostaria pode até mesmo custar a vida. A liberdade de expressão começou a constar em declarações e constituições após o Iluminismo no período de transição entre o Período Moderno e Contemporâneo, entre o século XVIII e XIX. Farias (2001) coloca a Inglaterra como um dos primeiros países a resguardar esse direito, pois em 1695 o Parlamento não manteve o *Licensing Act* que estabelecia a censura prévia.



Fruto da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 estabeleceu em seu artigo 11 “a livre manifestação do pensamento e das opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem: todo cidadão pode, portanto, falar, escrever imprimir livremente, à exceção do abuso dessa liberdade pelo qual deverá responder nos casos determinados por lei” (FRANÇA, 1789). A declaração de direitos francesa influenciou a Primeira Emenda da Constituição Americana de 1791 que constou o direito de liberdade de palavra e o direito de imprensa (ESTADOS UNIDOS, 1787).

Apesar desse primeiro passo no reconhecimento do direito de liberdade de expressão, a previsão do direito não se traduzia em seu acesso para todas as pessoas. Nos anos que precederam esses documentos jurídicos, vários países também incluíram esses direitos em suas constituições, inclusive o Brasil, na Constituição de 1824 (art, 179, IV), mas isso não impediu que várias violações ocorressem. Entre as mais significativas, estão a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Nesses e em outros episódios, muitas vezes, quem discordava das ideias dominantes ou do modo de condução do Estado acabava sendo perseguido.

### Saiba mais

*Após a ascensão de Adolf Hitler (1889-1945) na Alemanha foi empregada a censura e posterior perseguição aberta aos opositores. No ano de 1933, iniciou-se uma campanha ideológica que chegou ao cume: a queima de livros nas bibliotecas públicas na Alemanha (Bücherverbrennung). Em seu livro, “Minha luta”, Adolf Hitler descreveu que os judeus possuíam ideias perigosas que não poderiam ser compactuadas. Os livros queimados eram de autores estrangeiros, principalmente de origem judaica, e publicações contrárias a ideologia nazista (OLIVEIRA; SILVA; CASTRO, 2017). Em um dos memoriais na cidade de Berlim consta a frase premonitória do poeta Heinrich Heine “Isso foi apenas um prelúdio: ali, onde se queimavam livros, ao final queimavam-se também pessoas” (LUCKWÜ, 2018).*



*Legenda: Na imagem de 1933 estudantes alemães queimam escritos e livros “não-alemães” em público em uma avenida central “Unter den Linden” em Berlim. Fotografia reproduzida na plataforma online Wikimedia Commons, disponível no link: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv\\_Bild\\_102-14597,\\_Berlin,\\_Opernplatz,\\_B%C3%BCcherverbrennung.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_102-14597,_Berlin,_Opernplatz,_B%C3%BCcherverbrennung.jpg). Acesso em: 10 de julho de 2021. Fonte: Aktuelle-Bilder-Centrale. Fotógrafo: Georg Pahl.*

Após o término da Segunda Guerra Mundial, foi criada uma instituição internacional com o objetivo de evitar o flagelo de uma nova guerra mundial: a Organização das Nações Unidas, amplamente conhecida como ONU, responsável pela defesa dos direitos humanos. No ano de 1948, foi redigida a Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre a supervisão de Eleanor Roosevelt. A liberdade de expressão consta em seu texto no artigo 19: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.” (ONU, 1948). O conceito apresentado reforça a ideia de que o direito de liberdade de expressão possui um caráter duplo. De um lado, o direito de expressar o pensamento com liberdade, do outro, o direito que possuímos de receber a informação (RAMOS, 2017, p. 618).

No ano de 1966, os países membros das Nações Unidas firmaram o Pacto Internacional

sobre Direitos Civis e Políticos. Além do que consta na Declaração de 1948, está disposto que ninguém pode ser molestado por suas opiniões, mas que a liberdade de transmitir informações e de recebê-las importa em responsabilidades especiais, que devem ser expressamente previstas em lei para assegurar o respeito aos direitos de reputação e proteger a segurança nacional, ordem, saúde ou moral pública (art. 19).

Em Bogotá, na Colômbia, no ano de 1948, foi firmada a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, e em seu artigo IV consta a liberdade de investigação, opinião, expressão e difusão do pensamento, por qualquer meio. Já no ano de 1969, foi realizado o Pacto de São José da Costa Rica que, em seu artigo 13, define a proteção à liberdade de pensamento e expressão e determina que não se pode limitá-la de modo indireto por meio de controles oficiais ou particulares em relação ao papel da imprensa ou para a difusão de informações. Seria possível a censura prévia apenas para espetáculos públicos, com o objetivo de resguardar a proteção moral da infância e adolescência. No ano 2000 foi realizada a Declaração de Princípios sobre Liberdade de Expressão pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos que aprofundou aspectos dessas duas declarações.

## Prática 2 - Podemos falar tudo o que quisermos?

**Objetivo:** *Compreender que somos responsáveis pelas mensagens que expressamos.*

**Sugestão de desenvolvimento:** *os participantes são convidados a responder à pergunta: “podemos falar tudo o que quisermos?” em uma folha de papel. As respostas serão fixadas em um local para que todos possam ver e após a leitura das respostas a pessoa responsável pela condução deverá explicar que somos responsáveis pelo que expressamos, especialmente quando ofendemos alguém.*

**Materiais:** *folhas de papel e canetas.*

Percebe-se que as leis possuem a difícil missão de assegurar o fluxo das informações, mas também de impedir os abusos. A liberdade de expressão é uma condição essencial para o avanço do conhecimento e entendimento em relação às diferenças, ela não pode ser considerada uma concessão do Estado, mas sim um direito inalienável. Expressar-se livremente é a base para outros direitos fundamentais como a liberdade religiosa, a liberdade intelectual, artística e científica de comunicação, além de se desdobrar para o direito de acessar informações, sendo este indispensável para o funcionamento da democracia representativa (RAMOS, 2017, p.617).

Muitas vezes, os direitos fundamentais, bem importantes para uma vida digna, podem conflitar entre si. De um lado, temos a liberdade de expressão, de outro, temos o direito à saúde pública ou a liberdade religiosa. Qual desses bens deve prevalecer? Todos são igualmente importantes e será necessário analisar em cada caso qual direito será protegido e qual deixará de ser aplicado, pois os direitos fundamentais não absolutos podem ser aplicados de modo gradativo (ALEXY, 1993). Um quadro humorístico que ofende um credo religioso ou uma informação falsa sobre saúde, gera consequências negativas de modo distinto na vida das pessoas. Não depõe contra a liberdade de expressão, mas nos faz refletir sobre o seu uso.

Além dos documentos internacionais, nossa Constituição também coloca balizas para a liberdade de expressão. Segundo o artigo 5º, IV, é livre a manifestação do pensamento, porém é proibido o anonimato, pois somos responsáveis pelo que expressamos. Desse modo, as pessoas são livres para pensar e para manifestar sua opinião, tendo também o direito de ficar em silêncio. Já o inciso trata sobre os direitos de quem é ofendido pela mensagem. Fica assegurado o direito de resposta (proporcional ao agravo), além de indenização por dano material (em razão de perdas financeiras ocasionadas), moral (sofrimento causado) ou à imagem da pessoa ofendida, conforme dispõe os incisos V do mesmo artigo (RAMOS, 2017, p.617).

Assim sendo, arcamos pessoalmente pelos excessos. Quando uma pessoa é ofendida, tem o direito de resposta para que possa contestar o que foi dito em busca da verdade. Quando uma notícia é inverídica ou incorreta, o direito de resposta permite que equívocos sejam desfeitos, e deve ser proporcional ao agravo realizado. No caso de uma notícia, deve ser dado o mesmo espaço para a pessoa ofendida se manifestar a respeito do que foi noticiado. Muitas vezes, apenas o direito de resposta não é suficiente para ressarcir os danos sofridos, nesses casos é devida uma indenização em dinheiro devido ao prejuízo causado pela mensagem (BULOS, 2015, p. 127-128).

Depois da Constituição de 1988, uma revolução tecnológica aconteceu, na época os meios de comunicação de notícias eram os jornais e revistas, o rádio e a televisão. Com o avanço tecnológico da internet e dos telefones celulares, as informações fluem com maior facilidade, sendo mais difícil regular a livre expressão das ideias (CARVALHO, 2009). Afinal, qualquer pessoa pode noticiar um fato, emitir sua opinião por meio das redes sociais e alcançar um grande número de compartilhamentos. Além do Poder Judiciário, que garante o direito de resposta e as indenizações aos danos causados, as empresas privadas que gerenciam redes sociais procuram colocar limites ao conteúdo criado por seus membros, para evitar discursos ofensivos e perigosos. O tema da liberdade de expressão e o avanço tecnológico é complexo e dinâmico, permanecendo como um centro de disputas.

As empresas que detêm redes sociais (*Facebook, Google, Twitter*) escolhem quais conteúdos podem ser publicados e restringidos, quem ingressa na rede social concorda com os termos de uso, as restrições se dão pelo argumento de serem conteúdos prejudiciais à vida, saúde e segurança para evitar que notícias falsas induzam os participantes da rede a comportamentos perigosos (BINICHESKI, 2021). Sobre isso, no ano de 2021 o *Facebook* começou a testar alertas sobre usuários que compartilham conteúdos extremistas e discurso de ódio (G1, 2021).

O Marco Civil da Internet (Lei nº. 12.965/2014) procura resguardar a liberdade de expressão e evitar a censura por parte de entes privados no ambiente digital. A responsabilidade acerca do conteúdo de um usuário só ocorreria após ordem judicial específica para retirar as informações (art. 19). Discute-se até que ponto é lícito que essas empresas realizem o banimento de perfil, bloqueiem ou direcionem o tráfego de conteúdo considerado inoportuno ou inapropriado sem dar o direito de defesa a quem publicou a informação (BINICHESKI, 2021).

De outro lado existem perfis que apresentam informações ou notícias falsas que podem levar a comportamentos nocivos. O exercício da liberdade de expressão está ligado à criação de um conteúdo real e verdadeiro (especialmente em relação a empresas jornalísticas), sem que os fatos sejam manipulados ou alterados. O emprego de notícias falsas é uma deformação do direito à informação, e, conseqüentemente, da liberdade de expressão (FAUSTINO, 2019, p. 132-133.). A liberdade, em sentido amplo, possui limites: o respeito aos limites legais (art.5, II, CF) e a obrigação moral pelo bem do próximo.

Ao mesmo tempo em que as redes sociais permitem que pessoas compartilhem suas opiniões, conhecimento e lazer, os efeitos negativos ocorrem em razão dos julgamentos e ofensas realizados no ambiente digital. No ano de 2020, 150 artistas assinaram “Uma carta sobre justiça e debate aberto” publicado na *Harper’s Magazine* sobre a cultura do cancelamento. Segundo a carta, a censura está se espalhando sobre a cultura, com a intolerância sobre pontos de vista opostos, a vergonha pública e o ostracismo. Incidentes particulares ganham grandes proporções nas redes sociais e as pessoas pagam um preço alto como sua reputação e, muitas vezes, seu emprego. Jornalistas, escritores e artistas temem publicar informações que se desviem do consenso por falta de zelo na exposição.

**Para aprofundar**

**Filme:** *O dilema das redes*. Direção: Jeff Orlowski. Produção de Larissa Rhodes. Netflix: Estados Unidos, 2020. Trata-se de um documentário que explora o papel das redes sociais, manipulação de informações, notícias e os riscos da desinformação.

**Música:** *Pela internet*, de Gilberto Gil. Esta música aborda as questões sobre o uso da internet e como esse canal é amplo e cheio de possibilidades, um mar de informações.

**Prática 3 - Divergência de ideias**

**Objetivo:** Valorizar o respeito às diferenças e a capacidade de ouvir o próximo.

**Sugestão de desenvolvimento:** estimular o debate entre os participantes sobre as diferenças existentes na sociedade e como podemos estabelecer uma cultura de paz e respeito em temas que não há consenso, considerando o crescimento da “cultura do cancelamento”. Os participantes são convidados a responder: “O que seria necessário para que as pessoas pudessem expressar suas ideias sem se sentirem constrangidas?”.

**Materiais:** disposição da sala em círculo, com um mediador para organizar a ordem das falas.

**PARTE 2. OS EXTREMOS DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO: A CENSURA E OS ABUSOS**

Conforme vimos no item anterior, a liberdade de expressão é um direito fundamental essencial para a produção do conhecimento, para a arte e para o debate de ideias. Em nosso país é adotada a compreensão de uma liberdade de expressão responsável, isto é, com limites explícitos (proibido o anonimato, direito de resposta e indenização proporcional ao dano) e implícitos (ponderação entre direitos fundamentais) (RAMOS, 2017, p. 622).

Não há no Brasil censura prévia, isto é, não há um julgamento prévio (por outra pessoa ou entidade) antes da publicação das informa-

ções, mas sim a sua responsabilização posterior. A liberdade de expressão não é absoluta, isso quer dizer que expressar temas que instigam o preconceito (racial, religioso, ou outras formas de discriminação), a violência e a hostilidade, é considerado um abuso no direito de liberdade de expressão, punido na esfera penal (RAMOS, 2017, p. 621).

O Código Penal define como crime o ato de imputar falsamente crime a uma pessoa (Calúnia – art. 138, CP), ofender a reputação de uma pessoa (Difamação – art. 139, CP), ou ofender sua dignidade ou decoro (Injúria – art. 140, CP), ameaçar alguém por palavra, escrito ou gesto, de lhe causar um mal grave (Ameaça – art. 147, CP) incitar publicamente a prática de crime (Incitação ao crime – art. 286, CP) ou fazer, publicamente, apologia à fato criminoso ou ao autor de um crime (Apologia ao crime ou criminoso – art. 287, CP). A Lei 7.716/1989, art. 20, incluiu como crime praticar, induzir ou incitar a discriminação por raça, cor, etnia, religião ou procedência, por meio de meios comunicação social ou publicação de qualquer natureza. Tal lei também proibiu a confecção, comercialização, distribuição de símbolos que empreguem a suástica para fins de divulgação do nazismo.

No ano de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) analisou a arguição de descumprimento de preceito fundamental n. 187, que tratava sobre a possibilidade de realizar a “Marcha da Maconha”, manifestação favorável à descriminalização da droga. Além da liberdade de expressão, havia outros direitos fundamentais em questão, como o direito de reunião. Os ministros ressaltaram que a restrição da liberdade de expressão ocorreria quando houvesse a incitação ou provocação de ações ilegais iminentes. No caso da manifestação, procurava-se a discussão democrática do modelo de proibição de drogas no Brasil. Alguns limites foram discutidos pela Corte, como a proibição da participação de crianças e adolescentes e que não houvesse uso, ou estímulo ao consumo durante o evento (STF, 2011).

### Prática 4 - Violações à liberdade de expressão

**Objetivo:** Identificar situações de violações à liberdade de expressão.

**Sugestão de desenvolvimento:** Ao longo desta seção foram apresentados três casos que envolvem: represálias às denúncias feitas às autoridades públicas, censura a obra cinematográfica e a negativa de acesso às informações pelo ente público. Devem ser apresentados estes casos às e aos participantes para que avaliem se consideram aquelas práticas englobadas na proteção ao direito de liberdade de expressão ou não. Após o debate pode-se apresentar os argumentos de proteção presentes na Constituição ou em Tratados de Direitos Humanos que demonstrariam a proteção à liberdade de expressão e acesso à informação.

**Materiais:** disposição da sala em círculo, com um mediador para organizar a ordem das falas.

Em uma sociedade plural, busca-se combater o “discurso de ódio”, ou seja, a manifestação de valores discriminatórios que ferem a igualdade ou incitam à intolerância, violência ou outros atos de violação aos direitos das pessoas. Exemplos dessa situação são discursos: nazistas, antissemita e islamofóbico. Um caso importante analisado pelo Supremo Tribunal Federal acerca do tema foi o “*Caso Ellwanger*” (Habeas Corpus n. 82424/Rio Grande do Sul) no qual se discutiu os limites da liberdade de expressão em razão de uma obra de caráter antissemita (RAMOS, 2017, p. 621).

Neste caso, Siegfried Ellwanger – um industrial, escritor e livreiro gaúcho, originário do município de Candelária, e reconhecido negacionista do holocausto – foi condenado, por dois anos de reclusão, pela prática de racismo pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em virtude de publicações que questionavam a existência do holocausto na Segunda Guerra Mundial. A defesa havia buscado o Supremo Tribunal Federal para argumentar que os judeus não seriam considerados uma raça, não se aplicando a imprescritibilidade do crime de racismo (art. 5º, XLII, CF). A posição majoritária dos ministros foi no sentido de compreender que o direito

de liberdade de expressão não é absoluto, e que a liberdade de expressão não poderia confrontar a legislação penal e de que o discurso de ódio viola a dignidade humana e a igualdade, não devendo serem divulgadas ideias racistas, pois poderiam estimular a violência (CARVALHO, 2009).

Na posição minoritária, dois ministros da Corte defenderam que deveriam ser protegidos os discursos minoritários e radicais, especialmente se amparados por uma crença religiosa ou convicção política ou filosófica, mesmo que conflitem com a lei. Em respeito ao princípio da igualdade essas ideias devem ser protegidas em prol do pluralismo político. Nesse sentido, a avaliação de um discurso como de “ódio” implicaria em um risco iminente que justifique a intervenção estatal, o que não estaria configurado no “*Caso Ellwanger*” (CARVALHO, 2009).

### Prática 5 - O discurso de ódio

**Objetivo:** discutir sobre os limites da liberdade de expressão.

**Sugestão de desenvolvimento:** Em que momento uma fala, publicação ou expressão deixa de ser protegida pela liberdade de expressão? Manifestações que envolvem a incitação à violência ou a intolerância contra grupos sociais são um exemplo dos limites à liberdade de expressão. O discurso de ódio, somado às redes sociais, pode intimidar, hostilizar ou causar danos irreparáveis como a incitação ao suicídio. Convidar as e os participantes a escrever em papéis pequenos quais seriam os limites à liberdade de expressão, e em que momentos do seu dia a dia percebem a ocorrência de abusos como ofensas. A atividade deve ser seguida de uma conversa sobre o malefício do bullying no ambiente escolar ou nas redes sociais.

**Materiais:** folhas de papel e canetas e tempo para debate.

O “*Caso Ellwanger*” foi paradigmático sobre restrições à liberdade de expressão no Brasil. Além do poder judiciário brasileiro, há também a Corte Interamericana de Direitos Humanos que acompanha e analisa as violações realizadas pelos países signatários dos tratados de direitos humanos na região americana. Três casos são importantes para

compreender como ocorrem as violações à liberdade de expressão: “a última tentação de Cristo vs. Chile”; “Ricardo Canese vs. Paraguai”; e “Gomes Lund vs. Brasil” (FALSARELLA, 2012). O primeiro caso trata da liberdade de expressão artística, o segundo, sobre a liberdade de expressão no âmbito eleitoral e o terceiro, sobre o acesso às informações públicas.

*A última tentação de Cristo* é um filme dirigido por Martin Scorsese lançado no ano de 1988 e proibido no Chile em razão do modo como Jesus Cristo é retratado, em razão de um dispositivo constitucional remanescente da ditadura chilena (art. 19, n. 12) o filme foi censurado. O país foi condenado pela violação à liberdade de expressão artística, e posteriormente, o dispositivo constitucional que permitia a censura foi alterado (FALSARELLA, 2012).

Já o caso “Ricardo Canese vs. Paraguai” tratava sobre um candidato às eleições presidenciais que fez críticas a outro candidato (Juan Carlos Wasmosy) em razão de casos de corrupção envolvendo a construção da hidrelétrica de Itaipu, sendo que este último foi eleito. Ricardo Canese foi condenado pelo crime de difamação, sofrendo restrições para deixar o país. Posteriormente, ele foi absolvido pelo poder judiciário de seu país por um recurso da defesa tendo por fundamento o artigo 13 da Convenção Americana de Direitos Humanos. Apesar da absolvição, a Corte Interamericana reconheceu a violação aos Direitos Humanos ocorrida no Paraguai, condenando o país a pagar uma indenização à vítima (FALSARELLA, 2012).

“Gomes Lund vs. Brasil” trata do desaparecimento forçado de pessoas envolvidas na Guerrilha do Araguaia no ano de 1973. Após os familiares pedirem informações sobre os desaparecidos por meio de processo judicial no ano de 1982, todavia até 1995 não havia sido prolatada a sentença do caso. Organizações de defesa dos direitos humanos levaram o caso para a Comissão de Direitos Humanos da OEA, a qual foi analisada pela Corte de Direitos Humanos que condenou o Brasil por não respeitar a liberdade de expressão em relação ao direito de buscar informações, considerando o dever do Estado de fornecer informações ou de fundamentar sua recusa. Fruto dessa decisão é a Lei n. 12.527/2011, lei de acesso à informação que

apresenta prazos para que o poder público responda pelos pedidos de informação (FALSARELLA, 2012).

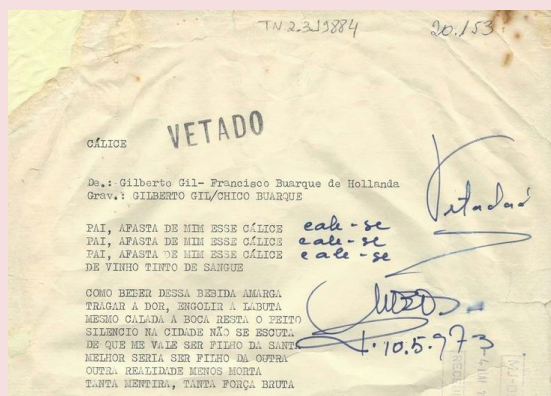
O artigo 5º, IX e o artigo 220 da Constituição definem que a manifestação do pensamento não deve sofrer restrições, sendo proibida a censura de natureza política, ideológica e artística. A censura é a impossibilidade de publicação de uma informação, impedida por um ato estatal ou de um ente privado. A censura também pode ocorrer de modo indireto quando ocorre o uso de pesadas indenizações cíveis e condenações penais em desconformidade com o direito à honra do atingido, especialmente se este é uma autoridade pública. Também há censura indireta quando não se combate ataques a jornalistas ou meios de comunicação para intimidar e desestimular o emprego da liberdade de expressão no campo jornalístico (RAMOS, 2017, p. 619).

No Brasil, viveu-se dois momentos históricos em que a censura estatal foi empregada: o Estado Novo (1930-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Durante o Estado Novo, regime ditatorial liderado por Getúlio Vargas, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda que atuava tanto no campo da censura, determinando temas proibidos de serem publicados, como na propaganda de Estado para a promoção pessoal do presidente (PANDOLFI, 2018).

Em 1968, no decurso da Ditadura Civil-Militar, a censura se torna oficial por meio do Ato Institucional n. 5. Na data da assinatura do AI-5, redações que protestavam contra a medida haviam sido invadidas. Entre os temas proibidos estavam: ações da oposição, ações de repressão, problemas do regime, problemas sociais e econômicos. No campo das artes, a produção nacional de cunho político foi predominantemente atingida: filmes e novelas passaram sem maiores restrições. Era realizada a censura prévia de filmes, peças de teatro, novelas de televisão e de rádio, já no caso dos livros, a censura ocorria após a publicação (SOARES, 1989). O Decreto Lei n. 1.077/1970 expunha que não seriam toleradas publicações contrárias à moral e aos bons costumes, procurava-se combater publicações obscenas e àquelas que ameaçassem os valores morais da sociedade brasileira aptas a pôr em prática um plano subversivo contrário à segurança nacional.

**Saiba mais**

Os artistas, durante o período da Ditadura, buscavam empregar críticas veladas ao regime por meio de metáforas e jogos de palavras. Uma das músicas conhecidas por empregar esses recursos é “Cálice” de Chico Buarque e Gilberto Gil, composta em 1973 para Festival Phono 73 que, porém, foi censurada sendo publicada apenas em 1978 após a revogação do AI-5. (SILVA; GIESEL, 2020). A música remete à agonia de Jesus no Horto das Oliveiras onde, na iminência de ser preso e crucificado, reza ao Pai para evitar o sofrimento da cruz. O início da música é um pedido: “Pai, afasta de mim esse cálice” (GILBERTO; HOLLANDA, 1973). A palavra “cálice” guarda semelhança com o “cale-se”, ou seja, a censura realizada pela Ditadura.



**Legenda:** Na imagem, trecho na letra “Cálice”, de Gilberto Gil e Chico Buarque de Hollanda, censurada em maio de 1973. Fotografia reproduzida pelo Arquivo Nacional, Memórias Reveladas, disponível no link: <http://www.memoriasreveladas.gov.br/index.php/component/phoca/gallery/12/detail/353-imagens-e-documentos-do-periodo-de-64-a-85> Acesso em: 02 de agosto de 2021.

Neste período de repressão, os opositores políticos foram duramente perseguidos, quer sejam artistas, pessoas investidas em cargos políticos, estudantes e também docentes. Universidades passaram a ser vigiadas por informantes e manifestações de insatisfação com o regime poderiam ser compreendidas como ato subversivo e contrário à segurança nacional (IKIU, 2020, p. 36).

O Decreto-Lei n. 477/1969 impôs infrações disciplinares para quem organizasse atos de paralisação, passeatas, movimentos ou possuíssem para

distribuir material considerado subversivo. Estudantes poderiam ser desligados e proibidos de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino por 3 anos. Quanto ao corpo docente e colaboradores, poderiam ser demitidos ou dispensados com a proibição de serem nomeados, contratados ou admitidos pelo prazo de 5 anos (BRASIL, 1969).

**Saiba mais**

No ano de 1969, foi implantada como disciplina obrigatória para todas as séries: Educação Moral e Cívica. A matéria procurava formar o cidadão com temas que envolviam aspectos históricos, morais, religiosos, o culto à pátria, aos seus símbolos, às tradições, à obediência à lei, fidelidade ao trabalho e integração na comunidade. Desse modo, o regime procurava formar um consenso e aceitação das práticas empregadas para combater os opositores, considerados subversivos (FILGUEIRAS, 2006). Criou-se junto ao Ministério da Educação e Cultura a Comissão Nacional de Moral e Civismo a qual deveria convocar as instituições formadoras de opinião (jornais, revistas, teatros, cinemas, rádio e televisão) para cooperar e servir aos ideais propostos pela disciplina (BRASIL, 1969).



**Legenda:** Na imagem, uma sala de aula com algumas pessoas sentadas. título da obra: Manifestação estudantil contra a Ditadura Militar, 3 de abril de 1968. Fotografia reproduzida na Plataforma Wikimedia Commons.

Disponível no link: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manifestação\\_estudantil\\_contra\\_a\\_Ditadura\\_Militar\\_91.tif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manifestação_estudantil_contra_a_Ditadura_Militar_91.tif). Acesso em: 06 de ago. 2021. Fonte: Arquivo Nacional. Fotógrafo: desconhecido.

A educação é essencial para o desenvolvimento pessoal, a escola é um espaço de preparação para a cidadania e de qualificação para o trabalho (art. 205, CF) uma missão compartilhada pelo Estado, sociedade e família. Para isso, é necessário que o ambiente escolar não seja marcado pelo medo, como relatado anteriormente, mas que haja pluralidade de ideias e respeito às diferenças. A Constituição de 1988, em seu art. 206, II, coloca como princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Para Silva (2015, p. 258) o ato de conhecer envolve duas dimensões: uma objetiva e outra subjetiva: a primeira envolve a transmissão do conhecimento, relativa à atividade docente, já a segunda remete ao direito de receber o conhecimento ou buscá-lo própria dos pesquisadores e estudantes. Aos docentes, cabe a liberdade de escolher ministrar seu curso com liberdade de crítica, conteúdo, forma e técnica que lhe pareçam corretos, sem que haja censura, desde que respeitado o currículo escolar e os programas oficiais. A atividade docente também deve se pautar na responsabilidade em relação ao que é dito em sala de aula. Deve-se abrir espaço para o diálogo, o respeito e a tolerância de acordo com o que consta na Constituição Federal (BRITTO, 2019).

A liberdade para se expressar é uma condição assegurada ao indivíduo, mas que se sustenta quando é pautada no conhecimento, respeito ao próximo, honestidade e apreço à verdade. A liberdade de expressão sem os pressupostos básicos da educação torna-se um campo fértil para dissimulações (VIEIRA, 2006).

### Para aprofundar

**Música:** MILTINHO; HOLLANDA, C. B. **Angélica.** Marola Edições Musicais, 1977. Disponível em: [http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=angelica\\_77.htm](http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=angelica_77.htm).

*Chico Buarque, na composição, homenageou Zuleika de Souza Netto, conhecida como Zuzu Angel, estilista brasileira reconhecida internacionalmente por seu trabalho e também por denunciar o desaparecimento forçado e morte de seu filho Stuart Angel, por razões políticas. Apesar da repressão da ditadura realizou um desfile protesto no consulado brasileiro em Nova York com roupas que continham estampas de armas, pássaros aprisionados e manchas vermelhas. A estilista morreu vítima de um acidente de carro em 1976, posteriormente reconhecido como causado pela repressão do regime ditatorial brasileiro do período, pelas denúncias que realizou.*

**Filme:** *O vento Será a Tua Herança.* Direção: Daniel Petrie. Produção de Dennis Bishop. MGM Television, Showtimes Networks, 1999.

*O filme relata o caso ocorrido em 1925 (The State of Tennessee v. John Thomas Scopes) nos Estados Unidos, onde um professor de biologia foi preso por ensinar a teoria do evolucionismo de Charles Darwin, violando o Butler Act que proibia o ensino de qualquer teoria que negasse a criação divina do homem.*

### Prática 6 - Educação e liberdade de expressão

**Objetivo:** Ressaltar a importância da educação para cultura de tolerância e respeito às diferenças.

**Sugestão de desenvolvimento:** a liberdade de expressão é uma condição importante para que haja o debate e a participação na sociedade, todavia ela não pode ser usada para disseminar informações prejudiciais à coletividade, que falem com a verdade ou que incitem a violência. Fomentar o debate de como os ambientes de formação humana (quer sejam escolas, famílias, círculos de amizade, centros esportivos, entidades religiosas, dentre outros espaços) podem colaborar para a cultura da tolerância e respeito às diferenças?

**Materiais:** disposição da sala em círculo, com um mediador para organizar a ordem das falas.



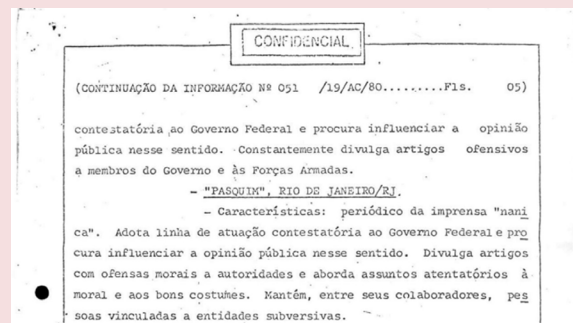
### PARTE 3. LIBERDADE DE IMPRENSA: O DEBATE E A DENÚNCIA

Como já vimos, a liberdade de expressão está ligada ao direito de se informar e de ser informado. Nos períodos em que a censura foi amplamente empregada no Brasil, os veículos de imprensa foram duramente atingidos. Gilmar Ferreira Mendes (2010, p.1) afirma que, independentemente da consolidação democrática do país, a liberdade de imprensa deve ser permanentemente afirmada e concretizada. A Lei n. 5.250/1967 estabeleceu limitações aos veículos de imprensa e crimes específicos aos veículos que abusassem da liberdade de expressão. A publicação de notícias falsas ou deturpadas, ou a ofensa à moral e aos bons costumes eram penalizadas pela lei. A publicação de injúrias e difamações também eram consideradas crimes, todavia se realizadas contra o presidente e outras autoridades públicas a pena era aumentada (BRASIL, 1967). Esta lei ficou vigente no Brasil até o ano de 2009 quando foi objeto de análise do Supremo Tribunal Federal por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 130 (BRASIL, 2009).

A liberdade de imprensa está ligada ao direito de informar que se desdobra na liberdade de se informar e de ser informado. A Constituição reitera no art. 220 o que já estava estabelecido no art. 5º: é livre a manifestação do pensamento, da criação, da expressão e da informação proibindo a edição de leis que limitem a liberdade de informação jornalística e de qualquer censura política, ideológica ou artística. A liberdade de imprensa é um patrimônio imaterial do povo, e condição para a democracia. O ministro Celso de Mello assim se manifestou, na Arguição de Descumprimento Preceito Fundamental n. 103 (que analisou a recepção da Lei de Imprensa n. 5.250/1967 frente ao texto constitucional de 1988): “a censura governamental, emanada de qualquer um dos três Poderes, é a expressão odiosa da face autoritária do poder público.” (RAMOS, 2017, p. 624-625).

#### Saiba mais

*O Pasquim era uma publicação semanal de humor que iniciou suas atividades em 1969 com críticas políticas ao Regime Militar por meio de cartuns e charges. Com o uso do humor e de estratégias como neologismos para substituir os palavrões, proibidos por ofenderem a moral e os bons costumes, o jornal reunia arte, humor e opinião para uma reflexão sobre a realidade social (NOGUEIRA, 2018). Em um relatório confidencial dos anos 1980 o jornal é descrito como: “[...] de atuação contestatória ao Governo Federal [...]. Divulga artigos com ofensas morais a autoridades e aborda assuntos atentatórios à moral e aos bons costumes. Mantém entre seus colaboradores pessoas vinculadas a entidades subversivas”.*



**Legenda:** Documento do Serviço Nacional de Informações da Presidência da República listando os órgãos de imprensa em que não deveria ser veiculado anúncios oficiais, de 11 de março de 1980. Imagem reproduzida na Plataforma Flickr disponível no link: <https://www.flickr.com/photos/arquivonacionalbrasil/38565085501/in/album-72157687373521446/>. Acesso em: 06 de ago. 2021. Fonte: Arquivo Nacional do Brasil. Fotógrafo: desconhecido.

### Prática 7 - Lei de Imprensa

**Objetivo:** discutir sobre as restrições dadas ao trabalho da imprensa perante as autoridades públicas.

**Sugestão de desenvolvimento:** Durante o regime militar, os veículos de imprensa e jornalismo estavam sobre um regime jurídico que penalizada a publicação de injúrias e difamações, aumentando a pena se elas fossem dirigidas ao Presidente da República ou outras autoridades. Deve-se questionar ao grupo participante: “Quais seriam as consequências de se dar uma penalidade maior às injúrias e difamações relacionadas às autoridades públicas? Como essa medida interfere no controle da atuação estatal?”

**Materiais:** disposição da sala em círculo, com um mediador para organizar a ordem das falas.

O período de censura vivido nas décadas anteriores fez com que a Constituição de 1988 recebesse um capítulo voltado à Comunicação Social para reiterar o que já estava estabelecido no artigo 5º da Constituição: a livre a manifestação do pensamento, da criação, da expressão e da informação proibindo a edição de leis que limitem a liberdade de informação jornalística e de qualquer censura política, ideológica ou artística. Aplicadas as mesmas restrições anteriormente vistas: a proibição do anonimato, direito de resposta, direito a indenização por dano material ou moral à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas (BRASIL, 1988).

Segundo o ministro Carlos Ayres Britto, existe uma relação de mútua dependência entre a democracia e a imprensa, pois é por meio da atividade jornalística de diferentes ideias que são colocadas no espaço público para discussão, além disso, garantem o pluralismo e a virtude democrática de respeito a convivência de ideias contrárias. A Constituição proíbe o monopólio e o oligopólio na imprensa, pois do contrário para evitar a concentração do poder nas mãos de poucas entidades. A imprensa livre permite o questionamento da versão oficial dos fatos, inclusive justificando críticas contundentes fei-

tas por jornalista considerando a importância do interesse público (BRASIL, 2009).

Infelizmente a liberdade de imprensa não é um direito garantido em todos os países. De acordo com o Comitê para a Proteção dos Jornalistas (2019), dez países desrespeitam o padrão internacional de buscar e receber notícias e de expressar a opinião. São eles: Eritreia, Coreia do Norte, Turcomenistão, Arábia Saudita, China, Vietnã, Irã, Guiné Equatorial, Bielorrússia e Cuba. Entre as restrições empregadas estão a prisão, leis repressivas, vigilância de jornalistas, restrições à internet e à mídia social. Na Eritreia, Coreia do Norte e Turcomenistão a mídia serve como porta-voz do Estado, e o jornalismo independente é realizado em exílio. Já na Arábia Saudita, China, Vietnã e Irã ocorre o monitoramento digital e censura da internet, além da prisão de jornalistas e do assédio a eles e suas famílias.

Percebe-se a importância dos veículos de imprensa para divulgar as violações aos direitos humanos e contrapor as ilegalidades e abusos de poder. Os veículos de comunicação, além de denunciarem violações aos direitos, também são uma ferramenta para a educação em direitos humanos. Isso porque os veículos de imprensa estão a serviço da comunicação das massas e ao tratar de temas de interesse público, podem esclarecer e aproximar a população dos seus direitos. Do acesso de programas assistenciais, de saúde pública ou campanhas educativas os veículos de imprensa podem ser ferramentas transformadoras e educativas.

Para a atividade jornalística ocorrer de modo livre é preciso que os jornalistas e demais profissionais da área de comunicação, uma vez que não é exclusivo ao jornalista de formação exercer referido ofício, não sejam vítimas de ameaças, agressões físicas ou psíquicas ou de outros atos de hostilidade. O assassinato de um jornalista é uma das formas mais extremas de censura e atenta contra o direito da sociedade em geral de receber informações. Segundo relatoria especial da Organização dos Estados Americanos, entre os países signatários, durante os anos de 1995 e 2005, foram assassinados 157 jornalistas em 19

países membros da organização e destes, apenas 32 tiveram alguma condenação e 4 a punição dos mentores intelectuais. Apesar da imprensa ser um fator fundamental para a luta contra a corrupção e o abuso de autoridade, por outro lado a violência contra os profissionais da comunicação tem aumentado (OEA, 2013).

### Prática 8 – O ambiente para a atividade da imprensa

**Objetivo:** refletir e comparar as dificuldades da imprensa em diferentes períodos históricos.

**Sugestão de desenvolvimento:** Os participantes são convidados a pesquisar os principais desafios da imprensa em diferentes momentos históricos do Brasil. Sugere-se a divisão em dois grupos: um dedicado aos períodos da década de 60 e 70, período em que foi imposta a censura e os Atos Institucionais pelo Regime Militar, e outro grupo voltado às décadas de 90 e 2000 já sobre o advento da Constituição de 1988. Os grupos podem apontar violações, desafios e estratégias empregadas em cada época para o exercício da liberdade de imprensa.

**Materiais:** acesso à biblioteca, internet e livros.

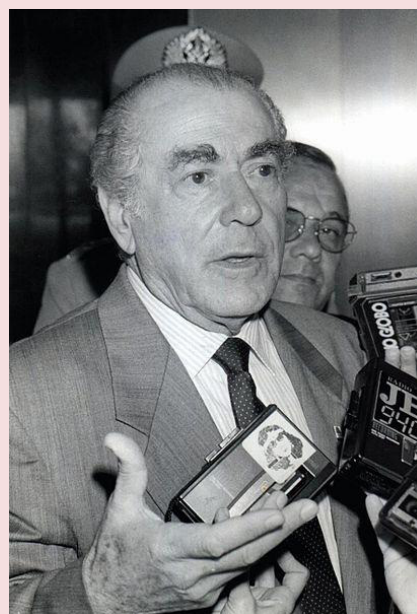
Entre as questões que circundam a liberdade de imprensa, existem diferentes concepções, que são relevantes para estabelecer qual seu âmbito de proteção perante o Estado, principalmente diante de conflitos entre liberdade de expressão, liberdade de imprensa e direito à informação: “tem sido enfrentado pelas Cortes Constitucionais com base em um postulado que hoje faz transparecer quase uma obviedade: as restrições legislativas são permitidas e até exigidas constitucionalmente quando têm o propósito de proteger, garantir e efetivar tais liberdades.” (MENDES, 2010, p. 10).

É justamente a restrição que permite que os direitos não sejam esvaziados, uma vez que não há como conceber direitos absolutos, afinal, nessa hipótese, “outros valores, igualmente relevantes, quedariam esvaziados diante de um direito avassalador, absoluto e insuscetível de restrição.”

(MENDES, 2010, p. 20). Nesse sentido, quando há extrapolação da liberdade de imprensa, socorre ao ofendido o direito de resposta.

### Saiba mais

Em 1992, a Rede Globo de Comunicações divulgou uma reportagem afirmando que o governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, tinha problemas mentais. Após ingressar na justiça, dois anos depois, o governador obteve o direito de resposta, sendo que o apresentador, Cid Moreira, leu uma carta do Brizola, na íntegra, durante o Jornal Nacional. Esse direito de resposta ficou conhecido como um marco no exercício deste direito. No texto do direito de resposta, o qual não pode sofrer qualquer edição, o governador teceu comentários sobre a emissora e sobre o proprietário da Rede Globo. Esse direito de resposta entrou para a história democrática.



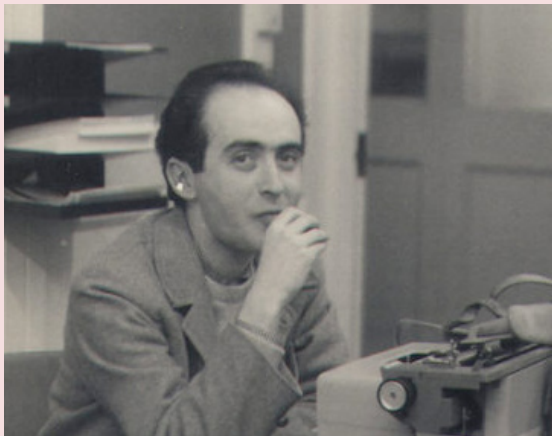
**Legenda:** imagem do governador Leonel Brizola. Imagem reproduzida na Wikimedia Commons disponível no link: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brizola.jpg> Acesso em: 07 de agosto de 2021. Fonte: Agência Brasil. Fotógrafo: desconhecido.

O direito de estar informado, para além de uma atividade de imprensa, é um direito do cidadão, uma vez que a informação é uma das formas pela qual o sujeito desenvolve suas funções em sociedade. Assim, o acesso aos canais de comu-

nicação, tanto de propagação de informações quanto “o conceito de direito de comunicar, entendido como liberdade de opinião e de expressão como um direito humano, (...). Ele corresponde ao exercício de cidadania, sendo justo que seja estendido a todos os cidadãos e suas organizações representativas” (PERUZZO, 2002, p. 78).

### Saiba mais

Vladimir Herzog foi um jornalista que atuou em áreas ligadas à arte, cultura, cinema e televisão. Em 1975 apresentou-se voluntariamente para prestar esclarecimentos ao DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna), na época era diretor de jornalismo na TV Cultura. Vladimir foi duramente torturado e morto, no entanto o Serviço Nacional de Informações havia divulgado como causa morte o cometimento de suicídio. O jornalista havia sido encontrado amarrado a uma grade cuja altura era baixa, os joelhos dobravam e os pés tocavam o chão. A morte do jornalista causou grande comoção. Um ato solene inter-religioso reuniu na Catedral da Sé em São Paulo 8 mil pessoas (Vlado: 30 anos depois, 2005). Em 2018 o Brasil foi condenado na Corte Interamericana de Direitos Humanos pela detenção arbitrária, tortura e morte do jornalista.



**Legenda:** Vladimir Herzog. Imagem reproduzida no portal Memórias da Ditadura, disponível no link: <http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/vladimir-herzog/> Acesso em: 06 de agosto de 2021. Fonte: Memórias da Ditadura. Fotógrafo: desconhecido.

A não censura é uma forma de que a imprensa atue como denunciadora de violações de Direitos Humanos, assim, a área de comunicação deve ser autônoma, não podendo sofrer uma censura prévia. Justamente em razão disso, o direito de resposta atua como forma de retificar uma situação na qual a liberdade de imprensa foi extrapolada. Porém, não pode ocorrer um recorte prévio, pois isso se caracterizaria censura e essa represália não condiz com o Estado Democrático. Além disso, para além de propagar informações, a liberdade de imprensa assegura o direito a livre manifestação e o acesso a informações relevantes para o conhecimento da população.

### Para aprofundar

**Filme:** Vlado: 30 anos depois. Direção: João Batista de Andrade. Produção de Oeste Filmes Brasileiros, Tao Produção Artísticas, 2005.

O filme descreve aspectos da vida pessoal de Vladimir Herzog por meio de seus familiares e colegas de trabalho. Há relatos de outros jornalistas que trabalharam com Herzog e de como ocorriam as detenções arbitrárias e torturas nas dependências do DOI-CODI.

**Documento:** FREIRE, L. N. M.; PELEGRINI, E. L.; SILVA, V. P. M.; THULIN, H. I. **Relatório violência contra comunicadores no Brasil:** um retrato da apuração nos últimos 20 anos. Conselho Nacional do Ministério Público. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2019/Violencia-contra-comunicadores-no-Brasil-VERSAO-FINAL-.pdf> Acesso em: 06 ago. 2021.

O relatório apresenta um levantamento sobre as mortes de comunicadores do Brasil, entre os anos de 1995 e 2018 morreram sessenta e quatro profissionais, os casos foram classificados por regiões do país e se foram solucionados ou não. De acordo com o relatório, o Brasil é um dos países mais violentos acerca do ambiente de atuação para comunicadores, atrás de países como Síria, Iraque, Paquistão, México e Somália.

## Prática 9 - O direito de resposta e os limites

**Objetivo:** refletir os limites do direito de resposta.

**Sugestão de desenvolvimento:** o grupo é convidado a pesquisar quais os fundamentos do direito de resposta e se existem limites para seu exercício. Sugere-se a análise de textos que foram objeto de direito de resposta para verificar se o direito de resposta foi exercido com integralidade ou se houve abuso no exercício do direito de resposta, de modo a poder ensejar direito de resposta ao direito de resposta.

**Materiais:** acesso à biblioteca, livros e internet.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, percebemos a importância da liberdade de expressão e como ela se desenvolve em diferentes áreas. Em que pese a importância e relevância deste direito, não pode ele ser absoluto, sob o risco de reprimir outros direitos.

A liberdade de expressão é um direito humano, fundamental inclusive para o correto exercício de outros direitos. Com o advento e popularização da internet, diversos canais passaram a ser veiculadores de informações, contudo, apesar desta popularização e do maior alcance das informações, de outro lado se verifica uma proliferação de informações inverídicas, o que atua ao contrário do que uma informação deve atender.

Enquanto direito protegido, a liberdade de expressão deve estar em constante desenvolvimento. Esse direito desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento democrático, por isso deve ser constantemente vigiado e observado. Afinal, a liberdade de expressão não é respaldo para que se fale o que bem entender, uma vez que existem outros direitos também protegidos no ordenamento jurídico e que não podem ser ofendidos em prol de outro direito.

Nesse contexto, a liberdade de imprensa atua como via de mão dupla, se de um lado assegura a liberdade ao profissional e comunicador,

para que este não sofra censuras, também impõe o dever de se observar os demais direitos, bem como ser responsável com a verdade, caso contrário, é assegurado o direito de resposta ao ofendido. Não se pode perder de vista que a liberdade de expressão e de imprensa é um mecanismo de denúncia de violações a Direitos Humanos, atuando, também como uma via educativa.

A liberdade de expressão é fundamental para o desenvolvimento democrático!

## REFERÊNCIAS

A LETTER ON JUSTICE AND OPEN DEBATE. **Harper's magazine**. Disponível em: <https://harpers.org/a-letter-on-justice-and-open-debate/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ALEXY, R. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de estudios constitucionales, 1993.

AUTORIA DESCONHECIDA. **Manifestação estudantil contra a Ditadura Militar**. 1968. Fotografia, preto e branco. 5,666 x 3,878 pixels. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manifestação\\_estudantil\\_contra\\_a\\_Ditadura\\_Militar\\_91.tif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manifestação_estudantil_contra_a_Ditadura_Militar_91.tif). Acesso em: 06 ago. 2021.

AUTORIA DESCONHECIDA. **O político brasileiro Leonel Brizola**. 1984. Fotografia, preto e branco, 1,772 x 2,580 pixels. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brizola.jpg>

BINICHESCKI, P. R. Liberdade de expressão na era da internet: o dilema das redes sociais. **Consultor jurídico**. Publicado em: 9 de junho de 2021. Disponível em: [https://www.conjur.com.br/2021-jun-09/garantias-consumo-liberdade-expressao-internet-dilema-redes-sociais#\\_edn11](https://www.conjur.com.br/2021-jun-09/garantias-consumo-liberdade-expressao-internet-dilema-redes-sociais#_edn11). Acesso em: 02. ago. 2021.

BULOS, U. L. **Constituição Federal anotada**. 11 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Outorgada em 25 de março de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 mai.2021.

BRASIL. **Decreto Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 592, de julho de 1992**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm). Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869impressao.htm). Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.250, de 9 fevereiro de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5250.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5250.htm). Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 130** Distrito Federal. Arguente: Partido Democrático Trabalhista. Arguido: Presidente da República, Congresso Nacional. Relator: Ministro Carlos Britto. Data do julgamento: 30 de abril de 2009. Data da Publicação 06 de novembro de 2009. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=605411>. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRITTO, T. F. O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”. **Revista Brasileira de Educação**, 2019, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/>

wCKT6h85TjmMySCxkh4knkq/?lang=pt# Acesso em: 06 ago. 2021.

CARVALHO, L. B. Justiça e liberdade de expressão: uma releitura do caso Ellwanger. **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais**, Belo Horizonte, ano 3, n. 10, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.bidforum.com.br/bid/PDI0006.aspx?pdiCntd=57984>. Acesso em: 28 jul. 2021

COMMITTEE TO PROTECT JOURNALIST. **10 países mais censurados**. Disponível em: <https://cpj.org/pt/2019/09/10-paises-mais-censurados/>. Acesso em: 2 ago. 2021.

ESTADOS UNIDOS (Constituição 1787). **Constituição dos Estados Unidos da América. Promulgada em 17 de setembro de 1787**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FALSARELLA, C. M. A liberdade de expressão na jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Revista da Faculdade de Direito UFMG**, n.61, p.149-173, jul/dez, 2012.

FILGUERAS, J. M. **A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993**, 2006,211 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FAUSTINO, A. **Fake News**: a liberdade de expressão nas redes sociais na sociedade da informação. São Paulo: Lura Editorial, 2019.

FARIAS, E. P. **Liberdade de expressão e comunicação**: teoria e proteção constitucional. 2001. 290 f. Tese (Doutorado em Direito), Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 26 de agosto de 1789**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%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: 02 ago. 2021.

G1. Facebook testa alertas para usuários que foram expostos a conteúdo extremista. **Tecnologia**. Publicado em 02 de julho de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/07/02/facebook-testa-alertas-para-usuarios-que-foram-expostos-a-conteudo-extremista.ghtml>. Acesso em: 02 ago. 2021.

GILBERTO, G.; HOLLANDA, C. B. **Cálice**. Marola Edições Musicais, 1973. Disponível em: [http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=calice\\_73.htm](http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=calice_73.htm). Acesso em: 02 ago. 2021.

GILBERTO, G.; HOLLANDA, C. B. **Reprodução da letra da composição Cálice, censurada em maio de 1973**. Arquivo Nacional. Disponível em: <http://www.memoriasreveladas.gov.br/index.php/component/phocagallery/12/detail/353-imagens-e-documentos-do-periodo-de-64-a-85>. Acesso em: 02 ago. 2021.

GILBERTO, G. **Pela internet**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2QvAaBNc9A> Acesso em: 07 ago. 2021.

ILKIU, J. A. C. **As investigações contra os professores e instituições de ensino do Paraná** pela Delegacia de Ordem Política e Social-DOPS/PR durante a ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985, 2020, 146 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Direitos Humanos), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

JACQUES-LOUIS, D. **A morte de Sócrates**. 1787. óleo sobre tela, 130 cm x 196 cm. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/jacques-louis-david/a-morte-de-socrates-1787> Acesso em: 10 jul. 2021.

LUCKWÜ, P. **Memorial da queima dos livros**: sutileza e simbolismo lado a lado. Agenda Berlim. Disponível em: <https://www.agendaberlim.com/memorial-queima-livros/> Acesso em: 02 ago. 2021.

MENDES, Gilmar Ferreira. O significado da liberdade de imprensa no Estado Democrático de Direito e seu desenvolvimento jurisprudencial pelas Cortes Constitucionais: breves considerações. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, Brasília, a.4, 2010/2011.

Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/427>. Acesso em: 06 ago. 2021.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. O Pasquim e o papel do humor na resistência contra a ditadura militar. **Pesquisa & Educação à Distância**, n. 11 (2018). <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=view&path%5B%5D=5970&path%5B%5D=3113> nogueira, 2018.

OLIVEIRA, A. N.; SILVA, L. E. F.; CASTRO, J. L. Narrativas da censura informacional registrada sob a ótica historiográfica: apreciações a partir da influência do terceiro reich alemão. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 11 No 1, n. 1, p. 333-363, 2018. DOI: 10.26512/rici.v11.n1.2018.8430 Acesso em: 10 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 30 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.Convencao\\_Americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.Convencao_Americana.htm). Acesso em: 01 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá 1948. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm) Acesso em: 01 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração de Princípios sobre Liberdade de Expressão**. Aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em seu 108 período ordinário de sessões, celebrado de 16 a 27 de outubro de 2000. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/s.convencao.libertade.de.expressao.htm> Acesso em: 01 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Relatoria Especial para a Liberdade de Expressão. **Violência contra jornalistas e funcionários de meios de comunicação**: padrões interamericanos e práticas nacionais de prevenção, proteção e realização da justiça. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/expressao/docs/publicaciones/2014%2008%2029%20PROTECAO%20JORNALISTAS%20final.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

PAHL, G. Berlin, **Opernplatz, Bücherverbrennung**. 1933. Fotografia, preto e branco. 2,933 × 2,229 pixels. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv\\_Bild\\_102-14597,\\_Berlin,\\_Opernplatz,\\_Bücherverbrennung.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_102-14597,_Berlin,_Opernplatz,_Bücherverbrennung.jpg) Acesso em: 10 jul. 2021.

PERUZZO, Círcia M. Krohling. Ética, liberdade de imprensa, democracia e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, Vol. XXV, nº2, julho/dezembro de 2002. p. 71-88

PANDOLFI, Dulce Chaves. Censura no Estado Novo. **Concinnitas**, a. 19, n. 22, p.104-113, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/39850/2792> 4. Acesso em 30 jul. 2021.

PLATÃO. **A apologia de Sócrates**. Tradução de Maria Lacerda de Souza. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000065.pdf> Acesso em: 10 jul. 2021.

RAMOS, A. C. **Curso de Direitos Humanos**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo. Malheiros, 2015.

SILVA, T. C.; GIESEL, C. C. M. A música “cálice” como símbolo de resistência política em um Brasil marcado pela ditadura: uma análise crítico-discursiva. **Philologus**, a. 26, n. 78, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez 2020.

SOARES, G. A. D. Censura durante o regime autoritário. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 10, v. 4, jun 1989. Disponível em: [http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/10/rbcs\\_10\\_02.pdf](http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/10/rbcs_10_02.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

com/images/stories/RBCS/10/rbcs\_10\_02.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF libera “marcha da maconha”**. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/2737214/stf-libera-marcha-da-maconha>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Vlado: 30 anos depois. Direção: João Batista de Andrade. Produção de Oeste Filmes Brasileiros, Tao Produção Artísticas, 2005.

VIEIRA, E. Liberdade de expressão e educação: constitucionalmente um Direito de todos. Um paralelo entre educação e a liberdade de expressão. Uma proposta de equilíbrio entre as duas forças. **Revista de Direitos e Ciências Gerenciais**. v.1, n.1, 2016. Disponível em: <https://www.fac.br/revista/index.php/revista/article/view/29>. Acesso em: 06 ago. 2021.



## Unidade 06

# Direitos Humanos, Violência, Violação e Segurança Pública

Mariana Corrêa de Azevedo

### INTRODUÇÃO

Quem já não escutou, reverberando em conversas aqui e ali, nos meios televisivos e nas redes sociais, ou mesmo professou – em tom de ativismo, achando uma solução justa –, aquela famosa frase: “Bandido bom, é bandido morto!” Esse *slogan* tem algo de bem brasileiro, que iremos explorar no decorrer desta unidade. De saída é interessante pensar que por muito tempo nos convencemos do perfil pacato e tranquilo do “povo brasileiro”, avesso aos conflitos e aos enfrentamentos diretos. Mas quando nos vemos diante de situações de violência, as reações práticas e discursivas podem ser calorosas, considerando a alta reatividade individual e coletiva ao sentimento de medo.

Um primeiro passo para a nossa reflexão é desconstruir essa imagem reinante de harmonia social e a própria ideia de nação como unidade é problemática num país de proporções continentais como o Brasil, fundado na violência colonial aos povos nativos e na escravização massiva de negras e negros africanos, pois esses processos e lutas ecoam nas desigualdades do presente. Com uma história densa e diferenças regionais profundas, torna-se um desafio e tanto falar sobre Direitos Humanos no Brasil e é impossível fazê-lo sem levar em conta a temática da violência, nos

seus aspectos históricos, estruturais e cotidianos. Este será nosso exercício aqui.

Por que estamos tão acostumadas e acostumados a essas sentenças de morte rotineiramente professadas às pessoas que cometem crimes previstos no Código Penal? Como podemos entender a gênese dessas crenças matadoras, disseminadas exaustivamente pela mídia? Tendo como base que vivemos num regime democrático, em teoria, a sentença deveria ser o chamado “devido processo legal”. E em caso de condenação, com base em evidências, a privação de liberdade. Impressiona, contudo, como nos esquecemos rapidamente dessa premissa constitucional e desse direito básico, cedendo espaço a um espetáculo de discursos de ódio que convocam ao extermínio dos temidos criminosos. Executar é a palavra de ordem. Sem mais questionamentos.

Tendo isto em mente, pensar de forma lúcida acerca das políticas de Segurança Pública deve compor o mosaico de discussões fomentadas pela Educação em Direitos Humanos. Nossa caminhada começa com alguns fundamentos conceituais e históricos, para entendermos a complexa relação entre o Estado e a dimensão da violência repressiva. Em seguida, vamos conhecer mais elementos do contexto brasileiro e aquilo que

pesquisadoras e pesquisadores dessa área vêm chamando de “democracia inacabada”. Nosso calcanhar de Aquiles é a Segurança Pública, isto fica evidente. Por fim, enfatizaremos a vulnerabilidade que recai sobre as juventudes e as severas violações de Direitos Humanos nesta faixa etária em cenários particulares, desnudando éticas mais ou menos veladas de uma sociedade que priva, pune e tira a vida de jovens desfavorecidos do ponto de vista de classe, raça-etnia e território.

Estando o foco no percurso de ensino-aprendizagem, o convite desta Unidade é para que cultivemos um olhar em Direitos Humanos, que transformará, quiçá, nossas concepções morais e nossas posturas dentro deste eixo norteador. Passear na companhia de uma abordagem socioantropológica não é muito simples, exige fôlego e certo grau de autoconhecimento – quase como um mergulhar em si mesmo(a). Mas é certamente um esforço recompensador que fortalece nosso senso de justiça, de diálogo e de acolhimento das diferenças, favorecendo a construção de concepções qualificadas sobre o papel das e dos agentes públicos na promoção da Democracia, num momento em que seus sentidos e usos são tão conturbados no Brasil e no mundo.

## PARTE 1 - AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO, VIOLÊNCIA E PODER

Para localizar as reflexões da unidade sobre violações de direitos na arena da Segurança Pública, é preciso fazer um debate guiado sobre o conceito mesmo de Estado – posto que emergem daí diversos significados. Isso requer um pouco de paciência das leitoras e dos leitores, uma vez que as teorias são densas e, por ora, dissonantes, já que registram a conflitividade social. Na produção do pensamento clássico e contemporâneo, podemos citar alguns autores e algumas autoras – enfatizando o problema da violência –, para depois relacionar com o contexto do Regime Militar aos dias atuais.

Então, vamos lá?

Primeiramente, é necessário salientar que as teorias científicas sobre o Estado foram fun-

dadas num contexto europeu, o qual costumeiramente chamamos de dupla revolução, em curso na segunda metade do século XVIII. De um lado, a Revolução Industrial – que teve forte pioneirismo da Inglaterra; de outro, a Revolução Francesa de 1789, em seus aspectos políticos que influenciam as instituições públicas até hoje. Um novo mundo surgia, em contraposição ao período medieval e ao modo de produção agrícola, regido, então, por figuras monárquicas. Para facilitar, a modernidade deve ser entendida por nós como um processo simultâneo de industrialização e de urbanização. As primeiras grandes cidades modernas começam a se sobrepor aos antigos feudos, onde a terra e o Rei ditavam as dinâmicas da vida social.

As contradições econômicas e políticas certamente não foram inventadas na modernidade, mas nossa ênfase do tópico é neste recorte histórico. Na transição do feudalismo para o capitalismo surgem diferentes grupos e atores sociais, sendo um deles o proletariado: trabalhadoras e trabalhadores das fábricas, cujas condições de vida eram destacadamente precárias. Dentre as inúmeras abordagens clássicas sobre a criação do chamado Estado moderno, salientamos inicialmente as considerações dos pensadores alemães Karl Marx e Friedrich Engels (2008). Para eles, que estavam participando diretamente das lutas operárias na Europa em fins do século XIX, o Estado era a encarnação do poder das classes dominantes sobre as camadas populares – reproduzindo a lógica da exploração da maioria pelos poucos detentores do capital. Daí deriva o conceito de “luta de classes”.

É certo que são feitos muitos questionamentos sobre essas leituras, as quais são de fato ácidas e problematizam de forma radical as bases de desigualdades persistentes. Tratam-se, contudo, de investigações científicas importantes, que registram antagonismos de dois séculos atrás que estão longe de serem coisa do passado. As obras desses autores são, por isso, interessantes instrumentos didáticos para estimular a reflexão crítica e fundamentada sobre o Estado, as relações de poder e de dominação; e podem ser encontradas em adaptações em quadrinhos (HQ), como a elaborada por Martin Rowson, cuja edição

brasileira foi publicada em 2019 (MARX; ENGELS e ROWSON, 2019). Vale a pena conferir!

Pela força do hábito, nos esquecemos de que, naquele período áureo da produção do conhecimento, muitas mulheres estavam escrevendo sobre os dilemas e mazelas de seu tempo. Infelizmente elas foram colocadas para escanteio e deslegitimadas de diversas maneiras. Porém, um movimento de revisão está em curso nas últimas décadas, de forma que temos agora acesso a tais autoras, a algumas de suas obras e seus pensamentos. Uma dessas pioneiras da teoria social é a escritora franco-peruana Flora Tristán (1803-1844). Já no ano de 1843, ela lançou um texto independente sobre a questão das associações operárias, destacando que seria imperativo reconstruir as relações entre homens e mulheres para chegarmos a um nível verdadeiro de igualdade e justiça. Para a época, essa era uma bandeira bastante avançada; que segue viva nas facetas plurais da Educação em Direitos Humanos.

Outra ideia central nessa matéria é a de “monopólio do uso legítimo da violência física” (WEBER, 2004). O conceito foi construído por outro pensador alemão, Max Weber (1864-1920) para definir o poder do Estado e segue ainda muito utilizado em estudos científicos. Para este autor, a chave de interpretação do Estado moderno reside no problema dos usos da violência e nos seus sentidos. O poder, para Weber, deve ser observado sempre em termos relacionais e nas formas pelas quais se legitimam as instituições e ações humanas. No caso moderno, tal institucionalização se dá por meio da racionalidade e dos sistemas da burocracia pública. O Estado figura nesta concepção como uma entidade jurídico-política de altíssima complexidade, mas só pode ser compreendida a partir das interações sociais concretas de suas e de seus múltiplos operadores.

Não é por acaso que Marianne Weber (1870-1954), companheira de reflexões e esposa de Max Weber, também escreveu sobre problemas relacionados ao Estado e ao Direito. Apesar de mais conhecida pelo trabalho biográfico que publicou sobre o marido após sua morte, considerada precoce, seus escritos são análises criteriosas sobre os meios de controle da existência feminina pela

instituição civil do casamento e as instituições jurídicas de seu tempo – como aponta a pesquisa de Giulle Adriana Vieira da Mata (2014) sobre o legado intelectual desta pensadora.

### Saiba mais

*O século XX não foi menos tumultuado. O período da Segunda Grande Guerra (1939-1945) é de especial atenção para entendermos mais sobre Estado, violência e abuso de poder. O Nazismo na Alemanha e o fascismo na Itália são exemplos cruéis de como certos grupos sociais são perseguidos e exterminados por práticas estatais legitimadas e que continuam à época seu caráter “científico”. Hannah Arendt (2001), importante filósofa alemã de origem judaica que viveu entre 1906 e 1975, utiliza a ideia de “banalização do mal” para se referir às atrocidades cometidas neste período e ao processo de julgamento de Eichmann em Jerusalém nos anos 1960 – um dos perpetradores do regime antissemita de Adolf Hitler. Se amparando nesta ideia, o brasileiro Sérgio Adorno (2013), grande nome da sociologia da violência, revigora outro conceito arendtiano, o de “anestesia moral”, remetendo-se a insensibilidade moral e política diante do sofrimento dos outros quando se trata da violência policial que assola a vida de jovens negros nas periferias do Brasil. Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 promettesse um mundo mais justo e pacífico no pós-guerra, os desafios de sua implementação são imensos no século XXI.*



**Legenda:** Fotografia da filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), uma importante referência para pensar nos regimes totalitários e no autoritarismo. **Fonte:** Imagem reproduzida pela plataforma on-line Creative Commons, no link: <https://search.creativecommons.org/photos/8e51fa-41-2cb2-4dcb-b77e-55b9c90f4728>. Acesso em: 09 de outubro de 2021. **Crédito:** Hannah Arendt (Oct. 14, 1906 - 1975).

Para seguir em frente na nossa jornada teórico-conceitual, tomaremos agora de empréstimo algumas perspectivas contemporâneas, as quais dialogam com as produções anteriores, mas atualizam seus predecessores para dar ênfase às estratégias de controle estatal reformuladas no decorrer do século XX. Não é possível deixar de citar, neste ponto da nossa conversa, o francês Michel Foucault (1926-1984), dada a profunda influência de seus conceitos e análises sobre a dimensão do poder – os quais seguem sendo utilizados com muito vigor. Em sua perspectiva, o poder estatal contemporâneo se explicaria por ser um produtor de subjetividades, formas de estar no mundo e verdades sobre a vida e a morte. Estas tecnologias estatais seriam mecanismos “biopolíticos”, uma vez que atuam não apenas na coerção dos indivíduos, mas na classificação de “populações” a serem administradas (FOUCAULT, 1999).

Muitas e muitos foram inspirados por essa maneira de colocar a relação entre o Estado e a violência, mesmo a partir de um olhar crítico. Cabe citarmos o trabalho do filósofo italiano Giorgio Agamben (2004), cujas investigações vão no sentido de um entendimento das democracias como permanentemente recorrentes aos estados de exceção, a produção de não-cidadãos, e ao que ele chama de “vidas matáveis”, inimigas em potencial. A recorrência à violência física e ao extermínio, segundo ele, são paradigmas de governo e não períodos isolados na história. Mas não é só o poder bélico que explica a ampla adesão às normas do Estado. Há também a dimensão simbólica, que seria a versão introjetada das classificações produzidas oficialmente, como define o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2014), falecido em 2002. Tais fronteiras estão desenhadas nos corpos, nos tempos e nas linguagens das e dos diferentes indivíduos e grupos.

Provocando ainda mais o debate, as antropólogas Veena Das e Deborah Poole (2008) – alinhadas à premissa da “exceção sem limites” – nos convocam a pensar o problema do Estado a partir de óticas imprevistas: a partir daquilo que concebemos como “as margens”, como se

essas estivessem localizadas fora de seu poder. Por que, afinal, o Estado é tão violento nas margens e periferias, não apenas em nosso país? Para essas pesquisadoras da violência contemporânea, compreender o poder estatal significa assumir que ele só pode ser estudado em lugares de vida, pulsantes e encarnados: comunidades reais, vilas e bairros, pessoas e suas rotinas. Não podemos falar sobre o tema se não nos debruçarmos em conhecer a fundo como os governos operam de modos desiguais em cada território. Tampouco, podemos avançar cientificamente se não estivermos alertadas e alertados que, por mais violento que um contexto possa ser, seus habitantes sempre terão estratégias de resistência que devem ser reconhecidas.

Bem, de nada adiantam as renomadas teorias estrangeiras do, por ora, chamado “primeiro mundo” (e esta é uma expressão muito problemática e repaginada), se não as colocarmos em movimento para pensar a realidade brasileira. Falar sobre Estado, violência e poder em nosso país exige uma revisita ao passado, não muito distante. Pois é, a tal ditadura militar de 1964. Que sabemos sobre ela? O que nos contaram? Do que lembramos? São questionamentos inquietantes... É fato que as visões sobre este capítulo da história política do Brasil são dissonantes. Alguns são saudosos, nostálgicos; dizem que é o que falta para consertar tudo o que está errado. Outros são críticos ruidosos do que ela significou e significa em termos de violações de Direitos Humanos e de projeto de mundo.

A maioria de nós, é seguro afirmá-lo, não tem uma opinião bem formada e informada sobre o assunto. Isso vem de um esquecimento que é um construto social. Como já dito, ao nos imaginarmos um povo tão pacato, não queremos saber muitos detalhes desse governo autoritário de exceção, de torturas, de mortos, de exílios, de fantasmas e demônios. Ainda reverbera o medo de falar sobre o tema. De usar palavras como “subversão” ou “revolução”. Mas vamos investir um pouquinho nisto, porque a memória é um antídoto contra novas violações.



**Legenda:** *Gerações se passam e o grito “Diretas Já!” continua sendo ecoado, evidenciando a participação popular a cada retrocesso democrático. Nesta imagem de 2017, mulheres erguem cartaz com figura de um personagem do cartunista Henfil (1944-1988), que foi um importante jornalista e opositor ao Regime Militar.*

**Fonte:** *Imagem reproduzida pela plataforma on-line Creative Commons, no link [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PINT7963\\_\(34981016925\).jpg?uselang=pt-br](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PINT7963_(34981016925).jpg?uselang=pt-br). Acesso em: 13 de outubro de 2021.*

**Crédito:** *São Paulo 29/05/2017. Ato pelas Diretas Já e lançamento do Plano Popular de Emergência, organizado pela Frente Brasil Popular, no teatro TUCA. Foto: Paulo Pinto/Agência PT.*

De acordo com o *Atlas Histórico do Brasil* da Fundação Getúlio Vargas (DIAS, s./d.), ainda há disputa sobre se 1964 foi um ano de Golpe ou de Revolução. Esta nomeação não tem nada de tola, ao contrário, emerge de cosmovisões muito distantes. Todavia é preciso ir além destas dicotomias para um entendimento das complexidades deste contexto. Declarado em 31 de março do ano de 1964, a primeira medida do Regime foi a deposição do então presidente João Goulart (1919-1976) – cujas pautas eram voltadas para as camadas populares e a defesa da reforma agrária, o que gerava insatisfação em determinados setores da sociedade; especialmente dos interesses econômicos dominantes.

Após a deposição de Jango, os militares assumem a governança do país sob bases autoritárias. O forte sentimento anticomunista que

imperava na década de 1960 – como subproduto da Revolução Cubana e da ascensão de Fidel Castro (1926-2016), alimentado de forma ostensiva e belicosa pelos Estados Unidos pós Guerra Fria – acabou reverberando no apoio financiado à deposição do governo constitucional que, em muitos sentidos, influem nas forças de Segurança Nacional até o presente. Voltaremos a este ponto nas próximas seções da unidade.

Foram mais de 20 anos de governo militar: toda crítica ao Regime era retaliada de formas brutais e impiedosas. Crise econômica velada, inflação, perseguição política, tortura e violência de Estado, guerrilha armada, desaparecidos civis e políticos, exílio; toda sorte de violações. São algumas palavras bastante significativas para compreendermos sem eufemismos as estratégias objetivas de controle social nos anos de 1964 a 1985 – também designados “anos de chumbo”. Naturalmente não foi de um dia para o outro que findou a Ditadura. Foram longas esperas, muito sangue derramado e diversas negociações para a abertura democrática. Convencionamos em chamar este movimento de “redemocratização”. Porém, já são tecidas pelas estudiosas e pelos estudiosos algumas ponderações se de fato tínhamos e se de fato temos uma Democracia consolidada.

Em 1984, com enorme participação popular, tomou voz o clamor pelo voto direto, no movimento das “Diretas Já!”. Diversos atores e atrizes sociais e entidades políticas protagonizaram esta mudança.



**Legenda:** Uma das primeiras manifestações pela campanha da redemocratização brasileira, em Brasília. **Fonte:** Imagem reproduzida pela plataforma on-line Creative Commons, no link [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diretas\\_J%C3%A1\\_\(4977566482\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Diretas_J%C3%A1_(4977566482).jpg). Acesso em: 13 de outubro de 2021. **Crédito:** Manifestações populares em frente ao Congresso Nacional durante a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral. Janeiro de 1985. **Fotógrafo:** Célio Azevedo.

De forma sintética, a então Nova República inicia com a eleição indireta de Tancredo Neves (1910-1985) via um Colégio Eleitoral. Tancredo, contudo, morreu antes da posse; o que gerou grande comoção social. Quem assume, em 1985, é José Sarney, sinalizando o fim da Ditadura pela eleição, ainda indireta, de um civil como chefe de Estado. Apesar das muitas contradições, um marco elementar é a Constituição de 1988 ou Constituição Cidadã, costurada por meio de uma Assembleia Nacional Constituinte que foi dirigida pelo advogado e político Ulysses Guimarães (1916-1992), que teve também uma morte trágica.

Ela é a Carta Magna que rege os princípios legais e jurídicos do nosso país. Parece bobagem, mas muitas e muitos nunca deram sequer uma passadela de olhos no conteúdo dessa Lei. Vamos prestar atenção no Artigo Primeiro, que versa sobre Os Princípios Fundamentais (BRASIL, 1988): nele são citados a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores do trabalho, o pluralismo político e ali se afirma belamente que “Todo o poder emana do povo [...]”. Mirando-o de uma forma mais despojada de preconceitos, notamos que são valores que todas e todos almejam, para si e para os demais.

Então, por que será que há tanta suspeita com relação aos pilares dos valores democráticos?

No calor da hora, escrevia o engajado sociólogo Florestan Fernandes (1988) acerca das contradições inerentes ao processo da Assembleia Constituinte, uma vez que o povo, as elites e demais camadas sociais faziam distintas representações sobre a sua função. Não deixou de ser um objeto de acentuadas disputas, e como tal, não fora necessariamente uma ode à inclusão social ampla e generalizada. Para Florestan, e ele estava fazendo uma previsão assertiva, as e os trabalhadores do campo e da cidade ainda teriam que lutar muito para uma guinada realmente democrática. As classes populares já eram, então, desconfiadas com as falsas promessas dos líderes da nação. A Constituição Federal completou 30 anos em 2018, e ainda que muito se tenha ganhado (sim, temos que defendê-la!), como aponta Chris Bueno (2018) nenhum direito conquistado deve ser tomado como irrevogável, já que a história dá muitas voltas.

### Saiba mais

*Você já ouviu falar na Comissão Nacional e Estadual da Verdade?*

*Pois é, muitos não sabem, mas em 2011 foi promulgada a Lei Nº 12.528, que criou a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Responsável por investigar os crimes cometidos durante o Regime Militar, o Relatório Final foi entregue em 2014, num momento histórico para o Brasil e para a América Latina como um todo. Apesar de muitas críticas aos encaminhamentos frouxos, é uma fonte importante de memória política. Mantido pelo Centro de Referência Memórias Reveladas do Arquivo Nacional, as informações obtidas nesta investigação podem ser encontradas no site <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.*

*Cada estado da Federação abriu seus próprios processos de investigação. No caso paranaense temos fácil acesso ao Relatório no Acervo Memória e Direitos Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). São mais de 900 páginas de relatos de vítimas e familiares de mortos e desaparecidos políticos pelo direito à memória e à justiça de transição, com a participação de diversas instituições e entidades regionais.*

Um filme de ficção brasileiro sobre os desaparecimentos cegos na Ditadura, produzido ainda em 1982 e protagonizado por Reginaldo Farias é “Pra Frente, Brasil”. Foi um dos primeiros audiovisuais a retratar abertamente o tema. Além de material histórico, é um bom disparador de conversas sobre violência e violações!

Em cerimônia realizada em 10 de dezembro de 2014, no Palácio do Planalto, foi feita a entrega do Relatório da Comissão Nacional da Verdade à então Presidenta Dilma Rousseff. Os membros da Comissão Nacional da Verdade que fizeram tal entrega foram José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti, Maria Rita Kehl, Pedro Dallari, Paulo Sérgio Pinheiro e Rosa Cardoso.

Conflitos e mais conflitos. Formas de violência veladas, escondidas, confidenciais. Fomos e somos regidos e regidos pela lógica do inimigo interno, da qual nos fala Agamben (2004). Cai, portanto, a máscara da cordialidade quando estudamos mais sobre o assunto e isso gera algum desconforto moral. Ele é necessário para a Educação em Direitos Humanos. Nossas concepções de verdade e justiça são constituídas no seio de elementos culturais de um contexto situado, carregando assim certas heranças. Neste caso, temos o autoritarismo como *ethos*. E o silêncio que se perpetra diariamente numa nação que é uma das mais desiguais e violentas do planeta. Tais características tão duras datam da era colonial, reconfiguram-se e se transmutam, mas não desapareceram. Nas periferias do século XXI elas são reais e concretas. É o que veremos adiante.

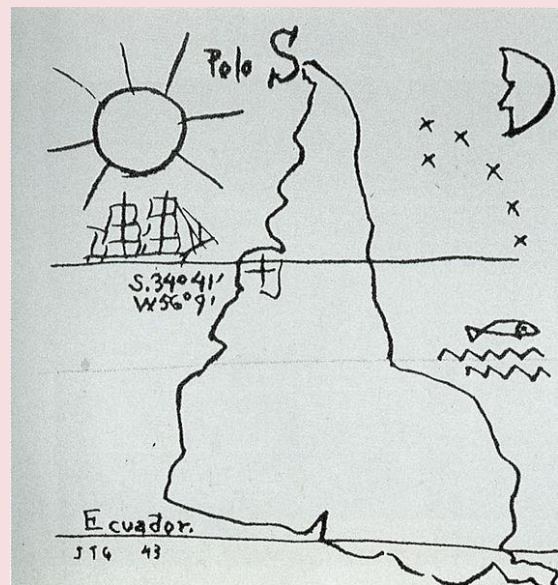
### Para aprofundar

*Regimes totalitários na América Latina:*

Às vezes a gente não se reconhece assim, mas como brasileiras e brasileiros somos latino-americanos! As décadas de 1960 e 1970 foram particularmente complicadas na América Latina como um todo. De acordo com o verbete de Emir Sader (s./d.) na “Enciclopédia Latino Americana” virtual, há muitas semelhanças nos governos militares baseados na doutrina da segurança nacional, que tiveram força expressiva nestes anos por aqui. Brasil, Bolívia, Chile, Argentina e Uruguai colocaram militares no poder e políticas de repressão violentas contra a Democracia.

Um título literário muito bacana para a gente mergulhar neste universo é o “Livro dos Abraços” do Eduardo Galeano (1940-2015), que trata com delicadeza as violências e contradições sociais comuns aos países latino-americanos com suas histórias de abuso. Não é difícil de localizar e a leitura é um deleite!

Um filme imperdível é Machuca, ficção chileno-espanhola dirigida por Andrés Wood em 2004, que retrata o incipiente contexto ditatorial de Augusto Pinochet (1915-2006) a partir da experiência de dois garotos de diferentes origens sociais vivendo na cidade de Santiago.



**Legenda:** Invertendo a cartografia oficial, o artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949), desenhou a obra “América Invertida” em 1943. Esta imagem virou um ícone da identidade do continente, acenando para a ideia de que para nós o norte é o sul, já que a terra flutua no espaço.

**Fonte:** Disponível na plataforma on-line Creative Commons no link [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joaqu%C3%ADn\\_Torres\\_Garc%C3%ADa\\_-\\_Am%C3%A9rica\\_Invertida.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joaqu%C3%ADn_Torres_Garc%C3%ADa_-_Am%C3%A9rica_Invertida.jpg). Acesso em 13 de outubro de 2021.

**Crédito:** América Invertida, dibujo del pintor uruguayo Joaquín Torres García, 1943 (Museo Juan Manuel Blanes, Montevideo).

### Prática 1 - “Colcha de memórias sobre o Regime Militar brasileiro (1964-1985)”

**Objetivo:** Promover uma reflexão guiada das diferentes narrativas sobre o contexto histórico político em questão, reforçando a importância dos valores constitucionais.

**Sugestão de desenvolvimento:** a proposta aqui é, num primeiro momento, solicitar que as e os participantes recolham relatos orais de pessoas mais velhas, perguntando e investigando sobre as suas memórias sobre o período do Regime Militar brasileiro. Estes relatos podem ser orais, escritos, em forma de áudio ou até mesmo vídeo – coletados em um aparelho de telefone celular.

Dado este tempo, munidos destas diferentes vozes, organizar uma roda de conversa com o tema, buscando entender o conceito de memória e como ela se constrói coletivamente. A mediadora ou mediador deve então levantar algumas questões problematizadoras: que idade tem a pessoa que você entrevistou? Onde ela residia neste período da Ditadura? Quais são as memórias que ela traz? Quais os aspectos positivos e negativos que pode perceber no relato? A pessoa estava se informando por quais meios naquele contexto? Qual era a situação econômica do país na época?

Colocadas as questões problematizadoras, adequadas para cada grupo e faixas etárias participante, finalizar a atividade com a leitura de alguns Artigos da Constituição Federal, buscando abordar junto às pessoas em formação quais foram as conquistas para a Democracia e o bem-viver no século XXI. É bem-vinda também uma sondagem sobre quais as visões sobre nossos direitos constitucionais no contexto atual.

**Materiais utilizados:** Materiais para coletar os relatos orais (dentro das possibilidades de cada contexto e pessoa); Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

## PARTE 2 - CIDADANIAS E SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL

Para começar as discussões deste segundo momento, trataremos do tema das cidadanias. Você deve estar se perguntando: como assim, cidadanias? Isso mesmo, cidadania no plural. Este

ajuste parece pequeno, de uma única letra, mas não o é. Vai nos acompanhar no exercício de leitura crítica dos processos de inclusão e exclusão social em nosso vasto país, no que toca às políticas públicas de Segurança. Como pudemos perceber no tópico anterior, há uma tônica de autoritarismo na gestão nacional e no senso comum majoritário. Não é à toa que nosso chamado Sistema de Justiça Criminal – já é um consenso entre os(as) estudiosos(as) – funciona de forma altamente seletiva e desigual. É destes estatutos humanos diferentes que precisamos ter notícias, para então entender os mecanismos de controle governamental ligados ao uso da violência no cenário brasileiro.

São várias as referências que podemos trazer para recheiar nossa abordagem introdutória, já contemplada em outras unidades deste Livro. Quem deu o tom da conversa lá nas décadas de 1950 e 1960 foi o sociólogo britânico T.H. Marshall (1893-1981). Isto porque ao descrever o caso inglês, ele estruturou alguns pontos fundamentais para delimitarmos de forma conceitual a ideia corrente de “cidadania”. Seria o conjunto dos direitos civis, políticos e sociais que tornaria completa a sua instituição, dizendo respeito a um estatuto concedido aos membros de uma determinada comunidade (MARSHALL, 1967). Só que há, de acordo com ele, um dilema que não se revolve entre o postulado formal da igualdade e as disputas derivadas das questões econômicas as quais fomentam as desigualdades de classe social. As lógicas de mercado no capitalismo e a dimensão do bem-estar coletivo estão em um conflito constante, pois o segundo é, de alguma maneira, amortecido pela construção histórica e política da cidadania. Portanto, trata-se de um movimento sempre inacabado.

Este clássico já ponderava em meados do século XX sobre as fragilidades da Democracia e da efetivação dos direitos para um maior número de pessoas de uma nação ou de um grupo. No que tange ao que podemos chamar aqui de cidadania à brasileira, estes desacordos e tensões ficam ainda mais explícitos: convocam-nos a uma reflexão engajada. Pensadoras e pensadores do nosso país enfatizam ainda hoje que a cidadania



é um processo vivo e em construção. Um elemento importante levantado por André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz (2012) é que, para além da dimensão de classe, hoje as chamadas “políticas de identidade” são incorporadas no delineamento e na luta pelos direitos. Seria o caso dos direitos das mulheres e da juventude, por exemplo. Devemos assim entender a cidadania com uma postura relacional, tendo em vista os conflitos de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, território, religiosidade etc. Estes são os chamados marcadores sociais da diferença.

Quando alguns são portadores de direitos e deveres em seu conjunto, isso representa uma vitória parcial para a Democracia. Contudo, há uma permanente oposição ao cidadão. Como já abordado na primeira parte da Unidade, as sociedades produzem crenças sobre os “outros”, ou os “não-cidadãos” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012). Na história brasileira – o que difere do contexto europeu – a consolidação dos direitos republicanos foi se misturando às formas de dominação anteriores, sendo como que capturados por interesses privados destes setores sociais com o maior poder econômico, como mostram Marcos César Alvarez e Fernando Salla (2013). As práticas administrativas estatais dividem fronteiras entre o que é legal e ilegal, o que é normal e desviante, quem é cidadão e quem é não-cidadão. Em resumo, as formas de produção da ordem são altamente distintas a depender da origem de cada pessoa. Podemos notar isto no nosso cotidiano, com facilidade, observando os timbres com que frequentemente as ações policiais são dirigidas em relação à população pobre e periférica e como estas são tratadas nos meios de comunicação; ou ainda o perfil social dos(as) encarcerados(as) no sistema prisional.

Sobre a problemática modernização do Brasil, também o sociólogo Jessé Souza (2012) faz apontamentos relevantes para entendermos as linhas estruturais da construção daquilo que conceitua como a “subcidadania”. Nossas contradições sociais tão profundas têm muito da herança do período da colonização e se caracterizam pelo aspecto naturalizado das violências

e desigualdades. Deste modo, o postulado da igualdade mascara as discrepâncias de condições de vida e dignidade entre parcelas da sociedade, esconde os abismos sociais objetivos. Forma-se uma legião de sujeitos que são tomados como desimportantes, disfuncionais e, portanto, tratados como subcidadãos. Até aqui, o que podemos concluir? Bem, pelo que vimos, fica palpável que não faltam recursos analíticos e leituras para reafirmarmos, neste ponto, que não é possível falar em cidadania no singular, mas sim em cidadanias desiguais, que marcam e caracterizam esta tal cidadania à brasileira.

### Saiba mais

*Sob a ótica do cinema documental*

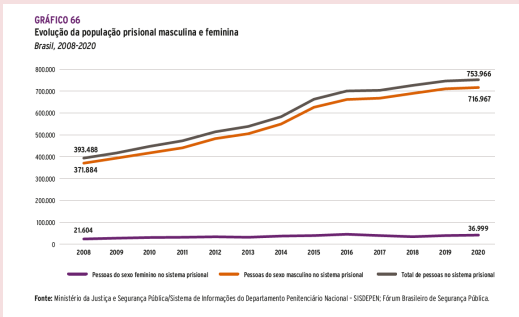
*Os filmes do gênero documental abrem portas para a caminhada na Educação em Direitos Humanos. Especialmente por trazerem realidades que são jogadas nas valas comuns, esquecidas, invisibilizadas. É o caso da vida cotidiana dentro das prisões brasileiras. Apesar de muitas e muitos defenderem políticas mais duras de encarceramento, o sistema prisional é um locus de violações e crueldades inúmeras, que evidencia lacunas estruturais em nossa Democracia. Selecionamos aqui dois títulos que são um prato cheio para mudarmos nossos discursos e posturas com relação a este assunto tão delicado!*

*Será mesmo que a prisão melhora a sociedade e torna nossa vida social mais pacífica? Antes de firmar uma resposta, veja os seguintes documentários:*

*O prisioneiro da grade de ferro (Autorretratos), de Paulo Sacramento (2003). Premiado filme que se passa na Casa de Detenção do Carandiru em São Paulo, um ano antes da sua demolição. A partir de relatos e registros audiovisuais dos próprios detentos, temos um mosaico de experiências que desnudam a barbárie do modelo de encarceramento no país.*

*O cárcere e a Rua, de Liliana Sulzbach (2004). Tratando a partir da perspectiva de algumas mulheres presas, este documentário aborda de forma muito sensível as dificuldades da vida no cárcere e de retornar para casa depois da pena cumprida. Gravado na Penitenciária Madre Pelletier, em Porto Alegre, mostra uma realidade bastante velada que são as vivências femininas no sistema penal.*

Refleta também sobre o gráfico abaixo:



**Legenda:** No gráfico acima se observa a divergência de percentual da população prisional masculina e feminina. Também salta aos olhos o aumento do número total de pessoas encarceradas no período de 2008 a 2020. **Fonte:** Ministério da Justiça e Segurança Pública/Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Crédito:** Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021 (BUENO; LIMA, 2021, p. 199).

Foi preciso colocar isso tudo em perspectiva para dar seguimento ao outro tema desta seção: o que são afinal as políticas de Segurança Pública? Como elas operam e a partir de quais fundamentos? Novamente vamos começar por um clássico de área para termos elementos conceituais adequados. Edmundo Campos Coelho (1939-2001) foi um sociólogo brasileiro e por muitos anos professor do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Em um de seus artigos, escrito lá na década de 1970, Coelho (2005) trabalha com a ideia de “criminalização da marginalidade” a qual vinha no sentido de desconstruir a crença muito arraigada entre nós de que a maior parte dos crimes são cometidos por pessoas em situação de marginalidade, como o desemprego ou a pobreza. O problema é que, retroalimentado este imaginário, são de fato apenas alguns atores sociais que são punidos por seus crimes. A depender do perfil, como os chamados crimes fiscais cometidos por membros das elites econômicas e políticas, determinada ação é passível ou não de levar um indivíduo ao mundo prisional.

Em um prisma mais contemporâneo, a antropóloga Teresa Caldeira (2000), analisando a metrópole de São Paulo e o aumento da criminalidade violenta desde os anos 1980, mostra que a construção de muros de proteção para os espaços de residência, lazer e trabalho dos grupos abastados e a ostensiva utilização das forças de vigilância privada são fórmulas que se espalham pelo mundo todo – altamente lucrativas. Estes muros, que deixam de fora os sujeitos considerados potencialmente perigosos, delineiam dinâmicas de segregação espacial brutais. Alba Zaluar (2007), pioneira dos estudos sobre violência urbana no Brasil, questiona precisamente por que nos anos de Redemocratização as taxas de crime e homicídios cresceram tanto, particularmente entre homens jovens de 15 a 29 anos. Para esta autora seria sinal de uma “democracia inacabada”, a ser pensada em três aspectos: (1) do crime violento e do tráfico ilegal de drogas; (2) da inércia institucional e das permanentes violações de direitos; e, não menos importante, (3) das formações subjetivas nas quais se alinham ideais de masculinidade dentro dum vocabulário da violência.

Falando da cidade do Rio de Janeiro, onde há vasta produção científica sobre as políticas de Segurança Pública, o saudoso professor Luiz Antonio Machado da Silva (2008) – falecido no ano de 2020 – aborda o confinamento territorial nas favelas diante das dinâmicas sociais nestas comunidades. Os habitantes sofrem duplamente: com a demanda das classes abastadas por mecanismos repressivos mais potentes que reforçam a violência policial nos morros; e com a atmosfera de silenciamento devido às lógicas criminais, especialmente vinculadas ao tráfico de drogas. Essa experiência sitiada é partilhada por moradoras e moradores de espaços urbanos periféricos não apenas em todo o Brasil, mas na cena internacional – como indicado mais acima. Pois é, não é fácil desconstruir nossas ideias pré-concebidas sobre o aumento da punição com relação à criminalidade, mas começamos a entender que o jeito de operar do Sistema de Justiça não é dos mais eficazes em realmente promover um clima social

mais seguro para a população em seu conjunto, independente da classe, da raça e do endereço de moradia – como sugere nossa Constituição Federal de 1988.

### Para aprofundar

#### *Masculinidades, sociabilidades e violência*

*A gente costuma achar que falar em gênero é sinônimo de falar só de mulheres. Só que não é bem assim, pois a categoria trata das relações sociais estabelecidas na diferença sexual. Veremos neste quadro uma outra perspectiva, que tem ganhado força no período recente.*

*Em um artigo seminal intitulado Políticas da Masculinidade, a cientista social australiana Raewyn Connell (1995), nascida Robert W. Connell, observa que a masculinidade hegemônica está profundamente arraigada na violência organizada, nas tecnologias e na produção das guerras. Contudo, no seio dos movimentos de emancipação de mulheres e gays na década de 1970, novas formas de se pensar e de se viver o ser homem vêm se desenhando – em diálogo com outros processos de transformação das relações de gênero e da sexualidade. Quais seriam os ditos “papeis de homem”? É sobre esta forma naturalizada que os estudos de gênero trabalham, comprovando que estas experiências são plurais e diversas e estão em constante mudança de significados. Esta mudança é política e cabe a nós fazê-la acontecer.*

*Mais tarde, o já citado Pierre Bourdieu (2009) se dedica ao tema da dominação masculina e reitera que a construção dos corpos é social e não algo definido puramente pelo seu aspecto biológico. São as sociedades que elegem as características vinculadas a estas diferenças. Uma das constatações deste autor é que a conexão entre masculinidade, honra e violência vêm de um princípio de medo de contágio com o universo feminino, sendo as mulheres constantemente percebidas como objetos, excessivamente emotivas e intelectualmente inferiores. Coisas a se pensar...*

*Se você se interessa nesta conversa sobre tais identidades masculinas vinculadas à violência, a forma como se internalizam e como podem sim ser desconstruídas, fica a sugestão do documentário produzido pelo Canal Papo de Homem, resultado de extensa pesquisa que contou com mais de 20 mil entrevistados. Este material, intitulado O silêncio dos homens (2016), está completo no YouTube! <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>*



**Legenda:** Policiais fortemente armados para controle de manifestação popular, registro que evidencia a relação do corpo masculino como um corpo feito para a guerra.

**Fonte:** Imagem reproduzida pela plataforma on-line Creative Commons, no link: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manifesta%C3%A7%C3%A3o\\_\(34870455005\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manifesta%C3%A7%C3%A3o_(34870455005).jpg). Acesso em: 25 de novembro de 2021.

**Crédito:** Manifestação em Brasília contra o Governo Temer e pela convocação de eleições diretas. 2017. Foto: Jefferson Rudy/Agência Senado.

Armas de fogo, demonstrações de suposta força e virilidade. Mortes violentas. Repressão policial. Seletividade e desigualdade na execução de veredictos no Sistema Judiciário. Encarceramento em massa de populações periféricas, com ênfase aos jovens negros brasileiros, ponto chave que aprofundaremos em breve com base em estatísticas. São vários elementos correlacionados e esse cenário é preocupante, não há sombra de dúvidas. Por isso já foi anunciado: este é um debate engajado. Na sequência, sistematizaremos mais alguns aspectos comuns das nossas forças de Segurança Pública, que podem e devem nos mobilizar um pouquinho mais na compreensão das violações e na urgência da defesa dos Direitos Humanos, firme e consciente, pelas e pelos agentes públicos.

No que tange ao Brasil, podemos dizer que existimos em um regime de guerrilha urbana, posto que as forças de segurança são militarizadas. Como apontam os estudos de Luís Antônio Francisco de Souza (2015) a principal característica é o estado de guerra permanente ao inimigo

interno. O clamor social por intervenção militar nutre e é nutrido por esse paradigma que devasta vidas a partir de um modelo de ocupação territorial violenta nas margens urbanas, financiado pelo Estado e com a conivência da sociedade. Confundimos, diz o autor, a ideia de segurança com a prática da guerra. E isto traz perdas inestimáveis, mas infelizmente banalizadas. Falando especificamente do estado do Paraná, Fábria Berlatto (2011) analisa os discursos oficiais de uma política de Segurança Pública em uma vila curitibana em meados dos anos 2000, concluindo que apesar de um verniz humanista e de um aparente contrato com o ideal dos Direitos Humanos, os mecanismos de controle social não operam exatamente guiados por tais ideais quando se trata dos pobres. Assim, identificou-se uma tensão dessa abstrata defesa dos direitos de cidadania com a eficiência policial embasada em critérios tecnológicos da “guerra ao crime”, que se faz guerra às camadas populares mais vulneráveis. Mas para além da dimensão repressiva institucional e do que professam e fazem essas políticas que estão supostamente agindo ao nosso favor, nota-se que temos uma espécie de hiper militarização da própria vida. Este é o foco dos pesquisadores Marcelo Bordin e Vyctor Grotti (2020): na composição de um ideal de ordem por meio de um “*ethos* guerreiro”, é no cotidiano das periferias urbanas que ela é vivenciada de modo extremo.

### Saiba mais

#### Um caso exemplar

O Canal Globoplay produziu uma série documental chamada *Marielle, O Documentário* (2020). Nela é abordada a trajetória da socióloga e parlamentar negra Marielle Franco, que defendia pautas relacionadas aos direitos das mulheres, das pessoas LGBTQIA+ (sigla derivada de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e outros) e se opunha abertamente às múltiplas violências nas favelas do Rio de Janeiro – de onde era moradora, na conhecida Favela da Maré.

*Tendo sempre se destacado como liderança comunitária e chegado ao cargo de Vereadora democraticamente eleita, foi morta pela violência que combatia. A morte dela e de seu motorista, Anderson Gomes, em 14 de março de 2018 foi trágica e violenta e se tornou um expoente dos fatos por ela denunciados em sua atuação comunitária. O carro em que estavam foi atingido por tiros e ambos perderam a vida quase instantaneamente. Muitas mobilizações sociais em âmbito nacional e internacional aconteceram depois. Sua história e sua memória se tornaram um emblema poderoso da denúncia de violações nas periferias e da luta pelos Direitos Humanos em muitas outras facetas!*



**Legenda:** Pintura em muro de uma escola em Araçatuba, São Paulo, em memória deste caso exemplar. **Fonte:** Imagem reproduzida pela plataforma on-line Creative Commons, no link: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muro\\_da\\_Escola\\_Industrial\\_em\\_Ara%C3%A7atuba\\_-\\_Marielle\\_Franco.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muro_da_Escola_Industrial_em_Ara%C3%A7atuba_-_Marielle_Franco.jpg). **Crédito:** Trabalho feito por artistas locais em muro da Escola Vitor Antônio Trindade em Araçatuba retratando a vereadora Marielle Franco, assassinada em 2018. Foto: Barão de Itararé.

Todo este caldo nos permite fechar esta segunda parte da Unidade com pelo menos um ponto de interrogação. Será que esse modelo de segurança não reforça as desigualdades e potencializa a violência? Nosso olhar está impregnado desta segregação social, desta aceitação inquestionada das diferentes naturezas de cidadania. Mas o que a pesquisa científica revela vai na contramão do nosso senso de justiça punitivo. As mortes violentas no Brasil têm índices avassaladores. Mas há como uma

anestesia no ar, pois muitas são tratadas como se fossem vidas desvalidas. Por mais confusa que essa dinâmica social possa parecer, estudar sobre Segurança Pública demanda um olhar atento para os alvos da violência perpetrada pelo próprio Estado, em nome do fim da criminalidade. Quem sofre mais diretamente com essas contradições é a população pobre, jovem e negra oriunda das periferias urbanas. Como disse o escritor moçambicano Mia Couto (s/d.), “Para fabricar armas, é preciso fabricar inimigos. Para produzir inimigos, é imperioso sustentar fantasmas.” É o que veremos a seguir.

### Prática 2 - “Qual é a cara que o medo tem?”

**Objetivo:** Sensibilizar sobre sentimentos relacionados à cultura do medo e traçar uma análise coletiva de reportagens jornalísticas sobre criminalidade e violência

**Sugestão de desenvolvimento:** A ideia aqui é iniciar com o grupo uma conversa sobre o que cada um teme, sente medo, tem arrepios, quais são as principais representações acerca deste sentimento. Pode ser qualquer tipo de fobia, dando abertura ao que for sendo trazido. Postos estes comentários, conduzir para a questão problematizadora: qual a sua ação diante do medo? Pode ser paralisia, pode ser ímpeto de atacar para se defender, ou outras coisas que possam surgir. Num segundo momento começar a enxertar a rodada com os nossos medos relacionados à violência e à cultura do medo. O que pensamos e sentimos a este respeito? Quais as imagens de um bandido, um criminoso, um sujeito violento? Isto para relacionar com o debate proposto sobre as políticas de Segurança Pública.

Dar seguimento com uma atividade de análise conjunta de reportagens jornalísticas policiais. Quais os estereótipos com relação aos criminosos? Como a mídia retrata estas situações? É possível notar um clamor por mais punição nestas notícias? Ir construindo estas conversas na medida em que se lê os textos e que se observam as imagens.

*Para encerrar esse debate, cujo propósito é demonstrar a desigualdade de tratamentos quando o assunto é Justiça, sugere-se fazer a leitura da conferência Murar o Medo proferida por Mia Couto, disponível no site do escritor moçambicano.*

**Materiais utilizados:** equipamentos para busca de reportagens (internet, aparelho de celular ou computador), jornais impressos ou outros meios de comunicação. Texto Murar o Medo de Mia Couto. Disponível em: <https://www.miacouto.org/murar-o-medo/>.

## PARTE 3 - JUVENTUDES E VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

Para começar esta conversa sobre juventudes – também no plural – temos que passear um pouco pela literatura científica que estuda a questão juvenil de forma sistemática, buscando reconhecer as diferentes maneiras de se viver este período da vida. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), jovens são aqueles e aquelas que têm entre 15 e 24 anos. Já para a legislação brasileira, especialmente no Estatuto da Juventude, esta fase seria dos 15 até os 29 de idade. Tais flutuações já deixam antever que há uma grande disputa em torno do que é ou não “ser jovem” e que tipos de juventudes são possíveis de serem vividas no nosso país. Posto este enquadramento das desiguais condições juvenis, enfrentaremos a ideia corrente da relação do aumento da punição e do encarceramento como fórmula de paz social. Dando sequência, nos dedicaremos ao olhar cuidadoso das estatísticas de mortes violentas nesta faixa etária. Por fim, vamos então relembrar a importância do marco jurídico que busca definir direitos e deveres do Estado e do conjunto da sociedade para com os e as jovens brasileiras.

São muitas pesquisadoras e muitos pesquisadores que salientam que não é a simples dimensão biológica e dos anos de vida que define o que é a juventude. Isto porque, como temos compreendido no decorrer das seções desta Unidade, ela é uma construção social e, portanto,

deve ser interpretada a partir das relações de poder e dominação existentes. Bourdieu (1983) é um desses autores que pautou essa discussão, particularmente numa entrevista concedida na França no final dos anos 1970 em que ele afirma que “a juventude é apenas uma palavra”. O que ele queria dizer com isso? Bem, mirando as diferentes experiências entre jovens proletários e de classe média em seu país, ele indica para nós que indivíduos de idades iguais podem ter vivências muito distintas, postas as estruturas que promovem e reproduzem desigualdades sociais brutais. Tanto em suas trajetórias quanto em suas aspirações, tais descompassos devem ser levados em consideração.

Entretanto, e nas primeiras décadas do século XXI, como pensar a(s) juventude(s)? É notável que, em termos de tempo histórico, transmutam-se as formas de vivência desta fase da vida. O sociólogo português José Machado Pais (2006) chama a atenção para as fronteiras borradas para a real passagem para a vida adulta. Em décadas anteriores, esses marcadores eram mais delimitados e até mesmo rígidos, como a entrada no mundo do trabalho, o casamento heteronormativo, a reprodução. Contudo, em função de questões de larga escala relacionadas à entrada no mundo produtivo, a idade de “sair de casa” é postergada em muitos casos. Além dessas ideias, o autor também faz apontamentos assertivos sobre a constante marginalização dos e das jovens, que se debatem em busca de um lugar de pertencimento e inserção no mundo social. A garantia de um bom futuro se desmancha no presente. Pois é de se perguntar: será que é assim tão fácil ser jovem?

Seria necessário, então, olhar para a experiência do ser jovem como múltipla e desigual em função dos abordados marcadores da diferença, como sexo/gênero, raça e classe; mas também o endereço de moradia. Para Regina Novaes (2006) seria este último o mais determinante dentro do processo de discriminação social que dá suporte moral para as práticas violentas e as constantes violações de direitos nas periferias urbanas. Percebidos como

sujeitos naturalmente perigosos, ainda não superamos a equação equivocada e perversa entre crime e pobreza. As conclusões feitas a partir das escutas feitas por esta pesquisadora são também bastante interessantes. Elas nos revelam que os principais medos que jovens de periferia têm estão relacionados ao desemprego, depois a violência e ao medo de “sobrar”, o que se configura como elementos valiosos para repensarmos os estigmas que envolvem as temáticas deste tópico. O medo da morte prematura é coletivo e, a depender da condição social da pessoa, é um risco concreto e diário. De certa maneira, os autores e autoras citados e citadas nos convocam a procurar escutar de um jeito mais aberto e mais atento como cada jovem está se construindo enquanto sujeito social em contextos de desesperança.

Se o ser jovem já é permeado de conflitos de identidade, quando o assunto é juventude e pobreza podemos entender um pouco melhor do cenário devastador que se coloca em termos de mortalidade violenta. Para Elisa Guaraná de Castro (2009) a relação entre jovens e delinquência vem dos anos de 1920, quando se construíram as primeiras imagens de gangues violentas em grandes cidades dos Estados Unidos. Desde então, teóricos e teóricas sociais ainda debatem para tecer interpretações que desliguem tal premissa de que há sempre perigo envolvendo jovens; ou mesmo outras imagens como a rebeldia, a apatia ou o senso revolucionário. Convoquemos mais uma vez Sérgio Adorno (2010), que afirma que, desde que crime e violência se tornaram uma questão pública no país, a sociedade e a mídia – incluindo a indústria do cinema – passaram a retratar o jovem como um ser violento. Esta correlação aumenta quando se fala da visão sobre jovens pobres, em sua maioria habitantes de periferias e Regiões Metropolitanas.

Podemos dizer que esses rótulos residem dentro da produção social do medo. Tal sentimento generalizado de insegurança passou por diversos inimigos imaginados no decorrer da história, como foi o caso das mulheres durante

a Inquisição. Essas constatações de Pedro Bodê de Moraes e Joyce Pescarolo (2008) nos forçam a repensar a eficácia de políticas cada vez mais repressivas nas margens do espaço urbano, sendo os jovens pobres e negros os principais suspeitos em potencial. Estaríamos diante de técnicas de poder perversas, que reproduzem o que chamamos na parte 2 de cidadanias desiguais. Para descortinar esses enigmas societários é preciso renunciar a alguns pressupostos generalizantes, pois o que se desenha – não apenas no Brasil – é um cenário de guerra urbana com alvos bem específicos.

Sobre a cidade de Curitiba, numa pesquisa de grande porte produzida pelo UNESCO e conduzida por Anna Sallas et al. (1999), a Segurança Pública apareceu com frequência na fala dos e das jovens da amostragem do estudo. Fortes processos de segregação socioespacial foram narrados, criticando a difícil convivência com a polícia e os abusos de poder por parte dos agentes de segurança. Para esta socióloga, a violência policial vai adquirindo uma dinâmica de autonomia tão grande, que é vinculada como se fosse a finalidade em si mesma da política pública. Esquecemos de pensar e repensar o sentido de tais práticas que – como está evidente – estão na contramão da consolidação dos direitos de cidadania e dos Direitos Humanos.

### Saiba mais

*Sob a ótica do cinema documental*

*O constante clamor popular por mais polícia e mais prisão atinge de forma virulenta a juventude de camadas pobres. Infelizmente, medidas como a redução da maioria penal vão e voltam nas pautas políticas. Contradizem marcos legais já constituídos e internacionalmente reconhecidos como avançados mecanismos de proteção social para crianças, adolescentes e jovens – como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o Estatuto da Juventude de 2013. Desta vez, a sugestão é de duas produções nacionais, imperdíveis!*

*Notícias de uma guerra particular (1999), dirigido por João Moreira Salles e Kátia Lund, faz um retrato impactante do cotidiano na favela de Santa Marta, na cidade do Rio de Janeiro. A violência, as armas de fogo, as éticas policiais, o universo do crime e suas correlações. Para quem quer entender melhor nosso tema geral, este documentário traça um importante panorama.*

*Maria Augusta Ramos dirigiu Justiça (2004), um filme independente que traz à baila a realidade do Sistema Judiciário brasileiro. Rodado a partir do registro de audiências criminais no Tribunal de Justiça também do Rio de Janeiro, o audiovisual nos coloca a filosofar se nossa justiça é realmente justa...*

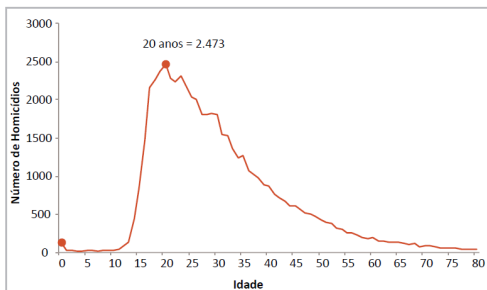


**Legenda:** Manifestação pública contra a redução da maioria penal na cidade de São Carlos-SP. Nem todos os setores e atores sociais concordam com a eficácia desta política. **Fonte:** Imagem reproduzida pela plataforma on-line Creative Commons, no link: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:\(2015-07-07\)\\_Ato\\_contra\\_a\\_redu%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_maioridade\\_penal\\_15\\_Romerito\\_Pontes\\_\(20693666160\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:(2015-07-07)_Ato_contra_a_redu%C3%A7%C3%A3o_da_maioridade_penal_15_Romerito_Pontes_(20693666160).jpg). Acesso em: 23 de outubro de 2021. **Crédito:** São Carlos - [2015-07-07] Ato contra a redução da maioria penal. Foto: Romerito Pontes.

Vamos, enfim, aos dados estatísticos. Deixamos mais ao final do percurso porque costumamos olhar os números como se contivessem verdades perfeitas, mas é preciso um bocado de boa informação para que essa interpretação seja feita cuidadosamente. No Brasil, existem algumas publicações confiáveis para dados sobre violência, apesar de muitas deficiências na coleta. Utilizaremos algumas delas aqui, frisando na dinâmica de violações de Direitos Humanos da juventude.

De acordo com o *Mapa da Violência Jovens no Brasil*, publicação coordenada por Julio Jacobo Waiselfisz (2014), é notável a oscilação de mortes por homicídio no decorrer do ciclo da vida. Até os 12 anos o índice é baixo, mas a partir dos 13 começa a crescer de forma assustadora, atingindo seu pico na casa dos 20 anos. Para esse sociólogo, seriam fatores estruturais da sociedade brasileira que explicariam o fenômeno, aliados à banalização dessas mortes que, como já conversado, figuram como vidas desvalidas. Costumeiramente escutamos que os jovens são os que mais matam, quando tudo que é produzido no meio científico contradiz tal noção comum, tornando escancarado o fenômeno: os jovens são os que mais morrem. Importante demarcar que mais de 90% são do sexo masculino e mais de dois terços tem a pele negra.

Gráfico 3.5.1. Número de homicídios por Idade Simples. Brasil. 2012.



Fonte: SIM/SVS/MS.

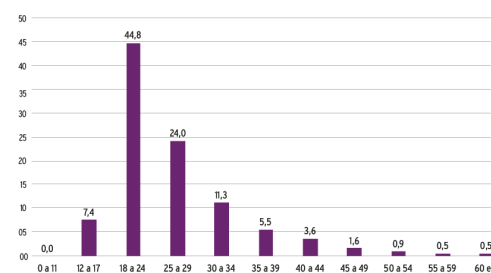
**Legenda:** Gráfico que aponta o pico dos homicídios como sendo entre a população jovem. **Fonte:** SIM/SVS/MS. **Crédito:** WAISELFISZ, 2014, p. 69.

Este padrão é reiterado no Atlas da Violência de 2021, coordenado por Daniel Cerqueira et al. (2021), o qual possui um capítulo destinado apenas para tratar da violência contra a juventude, dada a proporção do problema. Reitera-se neste material que é um fenômeno de proporções globais que os jovens entre 15 e 29 anos são os que mais morrem em decorrência de homicídios, em partes pelo crime organizado e em sua grande maioria por armas de fogo. Soa até estranho, mas vamos repetir: a violência é a maior causa de morte entre jovens. Em 2019, afirmam os autores, uma média de 64 jovens foram assassinados por

dia no Brasil. São temas espinhosos, que precisamos abraçar, tomando sempre uma distância crítica dos discursos punitivos que circulam soltos, tendo em vista as condições estruturais e simbólicas que agem para a composição desse quadro e os princípios dos Direitos Humanos.

É ainda imprescindível trazer o mapeamento do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública no tocante às mortes fruto de intervenção policial, coordenado por Samira Bueno e Renato Sérgio de Lima (2021). Segundo esse material, o ano de 2020 foi o que registrou maior incidência de casos desde que o índice passou a ser estabelecido, em 2013, mesmo sendo um ano de pandemia – como informam os pesquisadores responsáveis. São 50 municípios em 16 regiões do país que lideram este marcador, sendo Curitiba o sexto dentre eles – isto mesmo, a capital do estado do Paraná. Ou seja, os jovens (quase sempre homens) além de morrerem em função do crime organizado, morrem em abordagens da polícia – cujo olhar frequentemente é o reflexo dos estereótipos sociais que segregam os jovens das periferias urbanas.

GRÁFICO 26  
Faixa etária das vítimas de intervenções policiais com resultado morte  
Brasil (2020)



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; PC-MG; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

**Legenda:** Gráfico que evidencia a faixa etária jovem quando o tema é mortalidade em função de intervenções policiais.

**Fonte:** Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; PC-MG; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

**Crédito:** BUENO; LIMA, 2021, p. 68.

Final, como se produzem fantasmas? Finalizando nossa prosa, na companhia de Vera Malaguti Batista (2010), do Regime Militar até o contexto



presente, os dispositivos de controle dos jovens pobres permanecem violentos; essa dinâmica se intensifica inclusive nas últimas décadas. A juventude é um alvo preferencial das ações repressivas e punitivas das agências de Segurança Pública. Temos que assumir, assim, que sob a promessa de combater o crime, a sociedade e o Estado brasileiro oferecem aos e às jovens em questão alternativas pouco férteis para seus projetos de vida. A fragilidade das políticas estatais de inclusão, a desesperança com a escola e o trabalho, a vulnerabilidade a situações violentas e de morte tornam urgente a reflexão sobre as lacunas de nossa Democracia. O tratamento penal dado aos adolescentes e jovens apenas reforça os abismos sociais, fazendo valer a lógica da guerra, como já discutido. Mas nem tudo está perdido! Precisamos demarcar o compromisso com as políticas de, por e para a juventude brasileira – que não estejam neste enquadramento punitivo. Será que o que a juventude quer e precisa é de mais polícia e de mais prisão? Ou será que na entrada do século XXI estão clamando por direitos concretos e um lugar de pertencimento? Somente através de uma escuta ativa podemos compreender melhor estes anseios e o compromisso ético que nos aguarda.

### Para aprofundar

*O racismo estrutural: a “história que a história não conta”*

*Você já ouviu falar em racismo estrutural? Este conceito tem sido mobilizado por diversos movimentos sociais e no meio científico para explicar o fenômeno da desigualdade racial no Brasil. Como em outros tipos de preconceito, nosso modelo de discriminação pela cor da pele é ainda velado, às escondidas, no sentido de não enxergarmos nossas próprias ações como sendo racistas. Ocorre, contudo, que estamos diante de um racismo praticado não apenas pela sociedade, por brancos e negros, mas infelizmente também pelo Estado e seus dispositivos de controle social, como as forças policiais militarizadas – como abordamos em diversos momentos de nossa argumentação da Unidade.*

*Em um artigo revelador intitulado A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança, Delton Aparecido Felipe (2018) questiona o paranismo que, ao buscar uma identidade regional, invisibilizou a parte negra da nossa história, reproduzindo discursos de branqueamento típicos da virada do século XIX para o século XX. Felizmente este apagamento vem sendo repensado e temos hoje formas mais inclusivas de entender a composição étnica e racial do nosso estado, graças às lutas dos movimentos negros e deste debate nos centros de produção de conhecimento.*

*O sociólogo Márcio de Oliveira (2007), ao tratar da imigração e da diferença no Paraná, aponta para a ausência de monumentos na capital Curitiba que retratem negros e negras que fizeram parte da nossa história. Para o autor, ao privilegiar as identidades europeias – como alemães, portugueses e ucranianos – o estado se constituiu desde a década de 1950 como um “Brasil diferente”, uma região essencialmente branca. Esta imagem forçada reforça ainda mais a discriminação e a exclusão sistemática vividas cotidianamente pela população negra. Por trás dos mitos de nação e estado, se escondem muitas violências.*

*Em resumo, é impreterível falar sobre o racismo estrutural para dar conta da discussão sobre Segurança Pública e violações de Direitos Humanos!*

*O Estatuto de Igualdade Racial, promulgado em 2010, dá a letra para a gente entender o que são os direitos raciais, num contexto marcado pela segregação e pela violência de Estado.*

*Uma proposta de leitura seminal é o livro Os condenados da terra (1968) do psiquiatra e ativista negro Franz Fanon (1925-1961), um intelectual nascido na então colônia francesa da Martinica, engajado com a crítica ao imperialismo colonial e o despertar das africanidades como identidades culturais a serem valorizadas.*

*Como um instrumento disparador de conversas, o terceiro episódio da Série Diz aí: Enfrentamento ao Extermínio da Juventude Negra do Canal Futura, é dedicado a explorar os duros contornos da relação dos e das jovens negras com a polícia. O vídeo tem cerca de 8 minutos, de forma que é fácil de ser utilizado! Está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=bAStHndMc9Q>.*

Vale citar ainda o samba enredo que inspira o título deste quadro, no desfile de 2019 da escola Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro. Dizem os versos sobre “A história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar”. É um hino à resistência e à força negra no Brasil!



**Legenda:** Na imagem uma conhecida obra do pintor francês Debret (1768-1848), onde um homem negro escravizado é amarrado e punido fisicamente. Será que estes castigos terminaram mesmo?

**Fonte:** Imagem reproduzida pela plataforma on-line Creative Commons, no link [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slavery\\_in\\_Brazil,\\_by\\_Jean-Baptiste\\_Debret\\_\(1768-1848\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slavery_in_Brazil,_by_Jean-Baptiste_Debret_(1768-1848).jpg). Acesso em: 23 de outubro de 2021.

**Crédito:** Escravidão no Brasil, Jean-Baptiste Debret. JB Derbet, “Superintendentes punindo escravos em uma propriedade rural”. (3 vols., Paris, 1834, 1835, 1839), Voyage Pittoresque et historique au Brésil. Conrad, Robert. The Destruction of Brazilian Slavery 1850-1888. Londres, Inglaterra: University of California Press, Ltd, 1972.

### Prática 3 - Sessão de cinema seguida de reconhecimento do Estatuto da Juventude

**Objetivo:** A partir do filme *O contador de histórias* fazer uma leitura crítica sobre o Estatuto da Juventude

**Sugestão de desenvolvimento:** Para a prática 3, a proposta é começar com uma sessão de cinema com o uso do filme *O contador de histórias* (dirigido por Luiz Villaça em 2009, Brasil), uma biografia de Roberto Carlos Ramos.

A narrativa se passa nos anos 1970 na cidade de Belo Horizonte. Nascido muito pobre, sua mãe o leva para uma instituição de internamento, antiga FEBEM, onde sofre toda a sorte de violências e passa então a ter uma carreira de fugas e pequenos crimes. Sob o signo de ser um “irrecuperável”, aos 14 anos sua trajetória dá uma reviravolta quando é adotado por uma pedagoga francesa e pode, então, se reinventar.

No segundo momento, após a sessão, colocar em uma caixinha ou saco de papel ou plástico cada um dos artigos do Estatuto da Juventude dobrados. Eles estão separados por conjuntos de direitos, que podem ser divididos de acordo com o número de pessoas. Cada um(a) deve pegar um destes papeis e pensar a partir do filme se foi ou não respeitado, dialogando em roda sobre o momento presente e sobre situações corriqueiras vividas pelos e pelas participantes do grupo.

Encerrar a atividade com o questionamento “final, que direitos são estes?”, enfatizando os deveres do Estado e de toda a sociedade brasileira em efetivar e garantir a cidadania plena para jovens homens e mulheres, começando pelo primordial direito à vida.

**Materiais utilizados:** Equipamento para transmissão de filme, mídia O contador de histórias (disponível em sites da internet), artigos do Estatuto da Juventude em pedaços de papel, caixinha ou saco plástico para colocar os artigos dentro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos nossa jornada com uma provocação e retomaremos este ponto nestas considerações finais. Não há outra maneira de conduzir o debate sobre Segurança Pública e violações sem tocar em assuntos tabus e sem propor de saída um deslocamento de olhar. Na primeira parte da nossa Unidade abordamos o tema Estado e violência, na perspectiva de pensadores e pensadoras clássicos e contemporâneos. De forma sintética, aprendemos que para conhecer mais sobre as políticas públicas de segurança é preciso ter certo arcabouço conceitual que toca num ponto chave: a dimensão do conflito na vida social e nas formas de governo. Ficou evidente que as práticas de controle social são muito dessemelhantes em

termos das diferenças de classe, raça, gênero, geração, território, dentre outros marcadores.

Por que certas vidas são consideradas dispensáveis? São questionamentos que não se encerram... E, como visto, essa violência se perpetra desde a fundação do Brasil Colônia, passando pelo Regime Militar de 1964 e chegando no presente, o tumultuado século XXI. Foi importante perceber que apesar das muitas violências estatais, sempre houve agentes de resistência que agiram em nome da Democracia e da inclusão social. Passeamos, depois disso, por um conjunto de leituras que mostram que a cidadania à brasileira é extremamente frágil, brutalmente desigual, especialmente no direito primordial à vida. A construção dos não-cidadãos é um processo perverso, que se reverte negativamente para todas e todos os brasileiros. Ainda assim, as crenças matadoras continuam ecoando, reverberando, ressoando alto.

Tocamos também na tal de criminalização da pobreza, a qual orienta (ainda que de forma não dita) as práticas e veredictos do nosso Sistema de Justiça. De bobeira, engolimos essa ideia preconceituosa de que são somente os pobres que cometem crimes e o círculo vicioso de violações em contextos periféricos vai se reproduzindo. A construção de muros, o inacabamento da democratização, as vidas sitiadas dos e das moradores de periferias urbanas. Quando estudamos com mais cuidado, não há conclusão muito dissonante: estamos numa guerra interna, com inimigos imaginados. A relação das identidades masculinas com a violência precisa ser repensada, isso é urgente. Precisamos abrir alas para outras formas de sociabilidades ou o quadro fúnebre só irá aumentar.

Em nosso terceiro bloco de debate, enfatizamos a vulnerabilidade da população jovem à morte violenta, as quais têm cor e têm endereço. Apesar da arraigada crença de que são os jovens que praticam as maiores violências, conseguimos rever por meio de literatura científica e estatísticas confiáveis que é justo o oposto. Nossos e nossas jovens estão morrendo. Na adesão ao universo criminal, em situações de intervenções policiais descontroladas, na própria mídia – de forma simbólica. Apesar de toda a fantasia de que a juventude é a melhor fase

da vida, este devaneio está longe de ser a experiência de toda e todo jovem de nosso país. Sem expectativas de inserção na roda produtiva, são angústias e medos que tracejam o cotidiano deste grupo etário. Construímos fantasmas e reagimos a eles, como se fossem reais.

Como pensar em projetos de futuro num contexto de violações tão aberrante? São tarefas para a vida inteira... O mais importante por ora é sairmos da zona de conforto e perguntarmos mais uma vez: será que “bandido bom é bandido morto”? Nosso compromisso com uma Educação em Direitos Humanos deve chacoalhar tais visões de mundo para que possamos caminhar na direção de uma sociedade mais pacífica, onde a questão da segurança seja vista como estratégia de bem-viver e não de extermínio. Uma sociedade em que as políticas em seu conjunto visem a redução da desigualdade e a ampliação das garantias constitucionais. Uma certeza fica para nós: punir mais não irá melhorar o Brasil!

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. A banalidade da violência contemporânea: o problema da anestesia moral. In: BREPOHL, Marion. **Eichmann em Jerusalém 50 anos depois**. Curitiba: Editora UFPR, 2013, p. 79-101.
- ADORNO, Sérgio. A violência na sociedade brasileira. Juventude e delinquência como problemas sociais. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 01-11, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALVAREZ, Marcos César; SALLA, Fernando. Estado-nação, fronteiras, margens: redesenhando os espaços fronteiros no Brasil contemporâneo. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 09-26, jan./abr. 2013.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- AZEVEDO, Célio. **Manifestações populares em frente ao Congresso Nacional durante a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral**. Janeiro de 1985. Fotografia, p&b, 1,993 x 1,324.

- BATISTA, Vera Malaguti. A governamentalização da juventude: policizando o social. **Revista Epos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. 2010.
- BERLATTO, Fábila. A política dos discursos políticos: as duas retóricas da segurança pública do Paraná. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 123-134, out. 2011.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia. Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 6-27.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no *Collège de France*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04 mar. 2019.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069 de 13 de julho 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15/03/2017.
- BRASIL. **Estatuto da Juventude**: Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 15 mar. 2017.
- BRASIL. **Estatuto de Igualdade Racial**. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 11 nov. 2021.
- BUENO, Chris. 30 anos da Constituição Cidadã. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 4, p. 11-13, out. 2018.
- BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de (Coords.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2000.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Verrecchia, 2009. p. 194-227.
- CERQUEIRA, Daniel et al. Atlas. **Atlas da Violência 2021**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.
- COELHO, Edmundo Campos. A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade. In: COELHO, Magda Prates (org.). **A Oficina do diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 255-288.
- CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CORRÊA, Marcos. **(Rio de Janeiro - RJ, 14/08/2020) Palavras do Prefeito do Rio de Janeiro Marcelo Crivella**. Fotografia, color., 3,506 x 2,504.
- COUTO, Mia. **Murar o medo**. Discurso proferido por Mia Couto, na Conferência de Estoril, em 2011. Disponível em: <https://www.miacouto.org/murar-o-medo/>. Acesso em 09 nov. 2021.
- DA MATA, Giulle Adriana Vieira. Condição feminina e casamento a partir da obra de Marianne Weber. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 27, n. 2, jul./dez. 2014.
- DAS, Veena; POOLE, Deborah. *El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 27, p. 19-52, 2008.
- DEBRET, Jean-Baptiste. **Escravidão no Brasil**. JB Derbet, Superintendentes punindo escravos em uma propriedade rural. (3 vols., Paris, 1834, 1835, 1839), Voyage Pittoresque et historique au Bresil. Conrad, Robert. The Destruction of Brazilian Slavery 1850-1888. Londres, Inglaterra: University of California Press, Ltd, 1972, 3,756 x 2,717.
- DIAS, Maurício. Verbete Ditadura Militar (1964-1985). In: **Atlas Histórico do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação

Getúlio Vargas, s./d. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/6367>. Acesso em 13 out. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança. **Rev. Hist. UEG**, Porangatu, v. 7, n. 1, p. 156-171, jan./jun. 2018.

FERNANDES, Florestan. A percepção popular da Assembleia Nacional Constituinte. **Abordagem/Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 86-88, ago.1988.

FLICKR. **Hannah Arendt (Oct. 14, 1906 – 1975)**. Fotografia, p&b, 857 x 1012 pixels.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCÍA, Joaquín Torres. **América Invertida**, dibujo del pintor uruguayo Joaquín Torres García, 1943 (Museo Juan Manuel Blanes, Montevideo). 726 x 768.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio (org.). **Vida sob cerco**: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MACHADO PAIS, José. Buscas de si: expressividades juvenis. In: ALMEIDA, Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-21.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; ROWSON, Martin. **Manifesto comunista em quadinhos**. Adaptação e ilustração de Martin Rowson. São Paulo: Veneta, 2019.

MÍDIA NINJA. **Marielle Franco em agosto de 2016**. Fotografia, color., 2,736 x 1,824.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de; PESCAROLLO, Joyce K. Quem tem medo dos jovens? **Revista Igualdade**, Curitiba, v. 42, p. 21-46, 2008.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, Márcio de. Imigração e diferença em um estado do sul do Brasil: o caso do Paraná, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En línea], Debates, p. 1-12, mai. 2007.

PINTO, Paulo. **São Paulo 29/05/2017- Ato pelas Diretas Já e lançamento do Plano Popular de Emergência, organizado pela Frente Brasil Popular, no teatro TUCA**. Fotografia, color., 5,184 x 3,456.

PONTES, Romerito. **[2015-07-07] Ato contra a redução da maioria penal\_15\_Romerito Pontes**. Fotografia, color., 5,184 x 3,456.

RUDY, Jefferson. **Manifestação em Brasília contra o Governo Temer e pela convocação de eleições diretas**. Fotografia, color., 6,016 x 4,016.

SADER, Emir. Verbete Ditaduras Militares. In: **Enciclopédia latino-americana**. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/d/ditaduras-militares>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SALLAS, Ana Luisa Fayet et al. **Os jovens de Curitiba**: desencantos e esperanças, juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, 1999.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TRISTÁN, Flora. **União operária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

ZALUAR, Alba. Democratização inacabada: fracasso da segurança pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 21, v. 61, p. 31-49, 2007.

## **PARTE III**

# **Direitos Humanos e Grupos Vulneráveis**

# Direitos Humanos, Imigrantes, refugiados e apátridas

Ana Paula dos Santos Bittencourt Okamoto  
Fernando Cesar Mendes Barbosa  
José Antônio Peres Gediel

## INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos são instrumentos úteis à proteção dos migrantes para impedir violências, para evitar discriminações nos locais de sua passagem e para alavancar a promoção de direitos fundamentais que lhes permitam um recomeço de vida no seu local de destino. Servem também como parâmetro para avaliar os direitos nacionais e as políticas públicas migratórias de distintos países.

A compreensão do fenômeno migratório, em sua interrelação com os Direitos Humanos, exige, como ponto de partida o estudo de alguns conceitos determinantes para essa tarefa, dentre eles, o de território e fronteiras. Esses termos que, tradicionalmente, têm uma conotação apenas espacial, atualmente são estudados como construções humanas, dependentes de fatores sociais, econômicos e políticos que se encontram presentes nas migrações.

Do mesmo modo, é preciso entender que os migrantes recebem tratamentos jurídicos diversos nas legislações nacionais e são destinatários de políticas públicas específicas, com base em definições e conceitos estabelecidos pelos Direitos Humanos e pelo direito nacional, daí porque, ao falarmos em migrações, frequentemente são uti-

lizados termos como: refúgio, exílio, asilo político, apatridia, imigração e emigração.

Cabe aos estados impedir a violação dos direitos dos migrantes e garantir que a mobilidade humana seja segura e realizada em melhores condições materiais. Cabe, porém, aos educadores, trabalhar com a educação em Direitos Humanos para difundir e promover o respeito ao *direito de migrar*, despertando na sociedade e sensibilizando os agentes públicos e, em especial os agentes educacionais, para o acolhimento dos migrantes.

Esse é o percurso proposto nos textos que integram esta unidade e que podem ser complementados com materiais de estudos, para todos e todas aqueles e aquelas que queiram contribuir com a defesa dos Direitos Humanos.

## PARTE 1 - CONSTRUÇÃO SOCIOPOLÍTICA DOS TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS E FLUXOS MIGRATÓRIOS

Todas as migrações se dão com a partida, trânsito e destino de pessoas para um determinado território demarcado por fronteiras nacionais, por isso, é importante entender como esses conceitos são construídos, se modificam e se apre-

sentam na atualidade. Como veremos ao longo das próximas seções, há uma estreita relação entre fronteira, território, migração e Direitos Humanos. Assim, compreender as migrações significa também nos perguntarmos sobre os modos pelos quais a demarcação de territórios e fronteiras interferem nos fluxos migratórios.

Um exemplo dessa interdependência se verifica, claramente, na fronteira trinacional entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai, a qual é considerada uma das mais movimentadas do Brasil. As relações sociais, nessa região fronteira, demonstram que os limites territoriais estabelecidos entre os três países influenciam diretamente as mobilidades humanas em números, sentidos e motivações.



Legenda: Mapa Fronteira Brasil-Argentina-Paraguai.  
Fonte: Google Maps is licensed with CC BY 2.0.

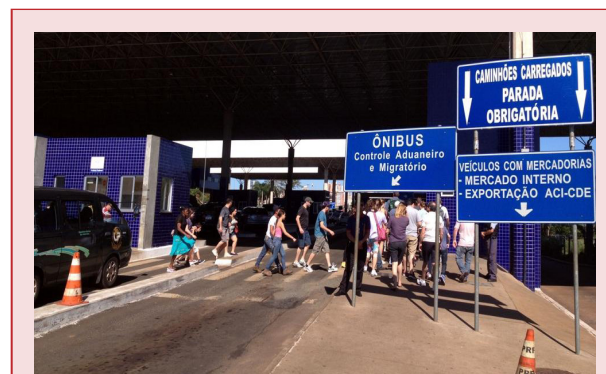
Os movimentos transfronteiriços, ora se ajustam, ora desafiam os controles migratórios e aduaneiros localizados na Ponte Internacional da Amizade entre Foz do Iguaçu, no Brasil e *Ciudad del Este*, no Paraguai, ou na Ponte Tancredo Neves entre *Puerto Iguazú*, na Argentina e Foz do Iguaçu, evidenciando a interrelação entre fronteira e fluxos migratórios.

### Saiba mais

A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, também conhecida como Lei de Migração, considera o residente fronteiriço como “pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho”.

A diversidade e a permanente alteração dos controles de entrada e saída de pessoas e mercadorias modulam o comportamento daqueles que cruzam esses limites territoriais, de acordo com sua maior ou menor rigidez. Assim, nos limites territoriais entre a Argentina e o Brasil, delimitados pela ponte Tancredo Neves, há um rigoroso controle de entrada e saída no lado argentino da fronteira, de forma que pessoa alguma entra no país sem que seja detentora de um dos documentos exigidos pela autoridade migratória que, após analisá-lo, concederá ou não permissão de ingresso. Um controle ao qual estão sujeitos argentinos, brasileiros, paraguaios, além de cidadãos de outras nacionalidades que pretendem cruzar aqueles limites.

Na Ponte Internacional da Amizade, na fronteira entre o Brasil e o Paraguai, os controles de entrada e saída de pessoas e de mercadorias são diferentes. A entrada e a saída em *Ciudad del Este* não dependem da apresentação de documentos, já que o controle e a fiscalização são realizados por amostragem, por meio da qual, eventualmente, pedestres e veículos são parados para vistoria.



Legenda: Posto da Receita Federal em Foz do Iguaçu  
Créditos: Ricardo Preto is licensed with CC BY-SA 4.0.

Em relação às duas fronteiras no lado brasileiro, os controles são muito semelhantes aos de entrada em *Ciudad del Este*, sendo exercidos de modo mais efetivo sobre turistas de outros países. Nessa fronteira, diariamente, há intenso fluxo de trabalhadores que cruzam os limites entre Brasil e Paraguai: trabalhadores



paraguaios trabalham no lado brasileiro, majoritariamente na construção civil e em trabalhos domésticos, enquanto brasileiros trabalham, no lado paraguaio, em atividades comerciais.

Esse exemplo nos permite perceber que fronteira e território são conceitos com vários significados que guardam entre si conteúdos sociais e políticos. Assim, embora a noção de fronteira tenha seu significado relacionado a limites pensados a partir de territórios, governos, estados e jurisdições, outros fatores como povos, culturas e línguas também nos ajudam a compreender a fronteira não apenas como um limite, mas como lugar de tensões e ambivalências, uma vez que os limites que marcam o Estado-Nação nem sempre conseguem acompanhar as práticas migratórias que desafiam as fronteiras.

### Para aprofundar:

*O curta-metragem “Bicitáxi” (2013), produzido por estudantes e servidores da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, retrata parte dos fluxos, movimentos e trânsitos que ocorrem na Fronteira entre o Brasil e o Paraguai, com as cidades de Foz do Iguaçu e Ciudad del Este.*

Por isso, podemos observar que os limites estabelecidos entre os países que compõem a Fronteira Trinacional não são suficientes para impedir que as relações de trabalho ocorram sem vínculo empregatício, em ambos os lados da fronteira, tampouco, esses limites territoriais impedem o intenso fluxo de mercadorias entre os países, em condutas que são classificadas, muitas vezes, pelo direito brasileiro como contrabando e descaminho.

Nos fluxos migratórios em geral, essas tensões também ocorrem e podem se tornar mais expressivas a partir de limites políticos e jurídicos que são impostos pelos Estados e que levam em consideração as características dos grupos e dos indivíduos migrantes e de

interesses econômicos entre países de origem e de destino.

O deslocamento de um migrante e sua chegada à fronteira de um Estado revelam que o ato de migrar guarda em si realidades distintas. Ao migrar, as condições existenciais do migrante são colocadas em discussão e mesmo que a migração se dê por razões diversas, na maioria das vezes é o interesse por uma vida digna que o motiva a migrar, ou seja, migrar está relacionado à sua existência. Além disso, migrar é também um ato político que desafia as fronteiras e a noção de cidadania.

Em relação aos fluxos migratórios, podemos compreender as fronteiras não apenas como limites estabelecidos entre os Estados, mas também como limites que podem opor cidadãos de um Estado aos migrantes. Nesse contexto, o controle de fluxos migratórios nas fronteiras, do ponto de vista do migrante, aponta para uma lógica de exclusão que resulta na ausência de permissão estatal para que alguém ingresse e possa viver em determinado território.

É nesse sentido que a noção de fronteira concretiza, de maneira pontual e particularizada, para cada migrante, o exercício do poder soberano do Estado sobre territórios, súditos ou cidadãos, que pertencem ou não a uma nacionalidade, que transitam ou se encontram nesse espaço territorial delimitado, sobre o qual incide o poder estatal.

Desse modo, a delimitação do espaço territorial de um Estado resulta do reconhecimento do poder político sobre esse espaço e sua fixação pode se originar em relações de força, relações econômicas, identidades socioculturais e linguísticas, que dão contornos a uma comunidade. Essa comunidade ao ser politicamente organizada por esse poder estatal se traduz na ideia de nacionalidade.

O território contém, portanto, a expressão do poder político estatal, mas também a presença das ações humanas que produzem relações econômicas, sociais e culturais, que

influenciam a configuração desse território. É nesse sentido, que se fala da construção socio-política dos territórios para além da sua vinculação com os elementos tradicionais constitutivos do Estado-nação. Segundo Milton Santos (1994), o território constitui uma realidade socioespacial que não está apenas circunscrita ao Estado, tampouco corresponde apenas à noção espacial: o território também é constituído por relações econômicas, por relações de poder e por relações sociais.

O poder político estatal se expressa por meio de legislação que regula as migrações e suas múltiplas situações. Na esfera jurídica internacional, os Estados estão comprometidos com a observância dos Direitos Humanos, suas premissas, postulados, princípios e normas que, pelo direito nacional, determinam um tratamento mais adequado e isonômico aos migrantes.



*Legenda: Migrantes tentando passar a fronteira entre a Sérvia e a Hungria.*

*Fonte: REUTERS. Créditos: Laszlo Balogh.*

### Saiba mais

*A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, também conhecida como Lei de Migração, dispõe sobre os direitos e os deveres dos migrantes e dos visitantes no Brasil, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para os migrantes.*

No Brasil, recentemente, uma importante transformação na maneira pela qual o Estado brasileiro compreende e organiza as migrações foi realizada, a partir da vigência da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que instituiu a Lei de Migração e revogou o Estatuto do Estrangeiro que havia sido instituído pela Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Merece uma especial atenção na questão migratória o tratamento jurídico que é dado aos refugiados, que são migrantes vítimas de guerras e graves violações de Direitos Humanos, conforme estabelecido na Lei 9.474/97 de 22 de julho de 1997 (Estatuto do Refugiado).

### Saiba mais

*A Constituição Federal do Brasil estabelece em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”.*

Na próxima seção, serão analisadas algumas das categorias migratórias regulamentadas pela legislação brasileira. Como indica a nomenclatura das duas leis mencionadas, fica evidente a maneira pela qual o Estado Brasileiro concebe aqueles que migram: a legislação passou a considerá-los migrantes e não mais estrangeiros, uma alteração não apenas de vocabulário, mas, sobretudo, de uma concepção que pretende ser inclusiva e não mais refratária àqueles migram.

Depois de termos analisado a interrelação entre fronteira, território e migrações, será necessário enfrentar a questão da maneira como as sociedades se comportam em relação aos migrantes, aspecto que pode ser influenciado pela educação em Direitos Humanos. Essa prática educacional permite dialogar com tais relações, discutindo os limites inerentes às categorias de fronteira e território para reconhecer os migrantes como sujeitos de direito.

**Prática 1 - Dialogando com um migrante**

**Objetivo:** Conhecer o dia a dia de um migrante na sociedade brasileira.

**Sugestão de desenvolvimento:** para esta atividade, incentive a aproximação dos grupos em formação com migrantes estabelecidos na sua região. Essa aproximação pode ser viabilizada e intermediada por meio de instituições voltadas à migração e aos migrantes. Oriente as e os participantes da seguinte forma:

Como vimos nesta seção, o trabalho é um importante elemento na vida de muitos migrantes. Você conhece um ou uma migrante? Pesquise em sua rua, em seu bairro ou em sua cidade e tente localizar migrantes e, caso seja possível, identifique sua profissão e que atividades desenvolve para seu sustento e de sua família. Após ter realizado a atividade, compartilhe com a turma os resultados encontrados.

**Prática 3 - Cruzando a fronteira**

**Objetivo:** Refletir sobre os movimentos migratórios e suas implicações ao cruzar a fronteira.

**Sugestão de desenvolvimento:** Antes de realizar esta atividade, proponha uma breve conversa com a turma sobre os trânsitos fronteiriços e suas implicações para o migrante. Oriente a atividade da seguinte forma:

Você já teve a oportunidade de cruzar a fronteira do Brasil com algum dos países identificados na pesquisa da Prática 2? Se sim, relate sua experiência, mencionando suas observações, os lugares visitados e suas impressões sobre o trânsito fronteiriço nessa fronteira. Caso não tenha tido essa experiência, comente sobre sua experiência ao cruzar outra fronteira ou converse com alguém que teve essa oportunidade e reproduza seu relato. Após ter realizado a atividade, compartilhe com a turma os resultados encontrados.

**Prática 2 - As fronteiras brasileiras**

**Objetivo:** Conhecer as fronteiras brasileiras.

**Sugestão de desenvolvimento:** Para esta atividade, o elemento visual é importante. Por isso, para realizá-la, faça uma análise prévia com os e as participantes de um mapa do Brasil, destacando suas regiões e os países que compõem a América Latina. Oriente a realização da atividade da seguinte forma:

Você sabia que o Brasil possui fronteiras com 10 países? Faça uma pesquisa identificando com quais países o Brasil possui fronteiras e também quais os dois únicos países da América do Sul com os quais o Brasil não possui fronteira. Em sua pesquisa, identifique como são os trânsitos de pessoas entre o Brasil e esses países, mencionando se essas fronteiras são terrestres ou se há rios e pontes que os separam. Se possível, escolha alguns desses países e ilustre sua pesquisa com fotos de suas fronteiras com o Brasil. Após ter realizado a atividade, compartilhe com a turma os resultados encontrados.

**PARTE 2 - MOBILIDADES HUMANAS**

A migração ou fluxos migratórios são fenômenos próprios das mobilidades humanas e decorrem de inúmeros fatores econômicos, políticos e sociais. Podem se dividir em fluxos migratórios internos, ou seja, deslocamentos em um mesmo país, ou fluxos migratórios externos ou internacionais, que resultam em trânsitos entre fronteiras, com a saída de pessoas do seu país e o decorrente ingresso em um país diverso de seu país de origem.

Para facilitar a compreensão, apresenta-se uma definição prévia desse fenômeno:

Migração é uma mudança *permanente* de residência entre locais *distantes*. Desse modo, para que um deslocamento seja considerado como migração é preciso que atenda, simultaneamente, a critérios temporais e espaciais. (...) A migração comporta medidas de fluxo e de estoque. As medidas de fluxo referem-se ao ato de migrar propriamente dito sendo sinônimo do termo *migração*. (CAMPOS, 2017, p. 453).

Do ponto de vista dos motivos que impulsionam a migração, pode-se identificar que uma grande maioria de pessoas deixa seus países em busca de uma vida melhor e, em certos casos, o que determina esses movimentos migratórios são graves violações de Direitos Humanos, violências, guerras, pobreza ou desastres naturais. Dependendo dessas motivações ou causas, para o Direito Internacional Humanitário e para os direitos nacionais, qualificam-se juridicamente os migrantes.



*Legenda: Na Praça da Sé, localizada no centro da cidade de São Paulo, refugiados que moram na capital cantam e balançam bandeiras de diferentes países numa coreografia.*

*Fonte: ACNUR BRASIL. Créditos: L.F.Godinho.*

Essa qualificação jurídica leva em consideração a necessidade de maior ou menor proteção estatal desses indivíduos. Para o direito, migrantes podem ser qualificados em: migrantes, refugiados, apátridas, migrantes que necessitam de ajuda humanitária, exilados e os que buscam asilo político.

As relações que se estabelecem entre as/os migrantes e as sociedades pelas quais transitam, ou que pretendem permanecer, podem ser analisadas não só a partir das qualificações jurídicas enunciadas anteriormente, mas também, tomando como referência o comportamento de cidadãos dessas sociedades, motivado pelo estranhamento causado diante da presença de migrante e do confronto que se estabelece entre

eles. Os Direitos Humanos oferecem importantes balizas para construir relações respeitadas entre migrantes, as sociedades e o Estado, atuando de maneira preventiva ou corretiva contra a violência e a xenofobia.

Enfrentar o debate sobre as migrações na economia globalizada, com suas profundas desigualdades regionais e locais que, na maioria das vezes, resultam em motivos para migrações e busca de refúgio, requer o estudo sobre os Direitos Humanos, buscando verificar qual sua aplicação e utilidade prática para a proteção de migrantes e quais os papéis que devem e podem ser desempenhados pelo Estado, pela sociedade e pelos indivíduos na efetivação desses direitos.



*Legenda: Sozinhas, crianças migrantes se veem em grande perigo na travessia dos Bálcãs.*

*Fonte: Radio France Internationale Créditos: United Nations Photo*

O Brasil tradicionalmente conheceu variados tipos de migrantes, a começar pelos exilados que, no período colonial, de acordo com o Direito Português aplicado ao Brasil, sofriam a pena de *degredo*, expulsão da metrópole ou de um dos territórios coloniais para outro. O termo *degredo*, embora seja uma forma jurídica de punição, resulta sempre em uma expulsão territorial e pode ser entendido como expatriação, exílio, deportação, banimento, desterro e extradição.

O exemplo mais famoso de *degredo* de cidadãos brasileiros e portugueses no período

colonial pode ser encontrado na Inconfidência Mineira (1789-1792), movimento no qual civis e militares envolvidos na conspiração contra o Reino de Portugal foram banidos para as colônias portuguesas na África. Dentre eles, o contratador Domingos de Abreu Vieira, o poeta Alvarenga Peixoto e o médico Domingos Vidal Barbosa Lage.

O exílio também tem sua causa em um evento traumático de natureza política ou em um delito penal. A partir da independência política do Brasil, ocorrida em 1822, e como consequência das instabilidades políticas nas repúblicas nascentes da América Latina, passamos a acolher inúmeros exilados que buscavam *asilo político*. Na atualidade, os países latino-americanos não distinguem *asilo* de *refúgio*.

### Saiba mais

*A Lei 9.474, de 22 de julho de 1997, estabelece, no artigo 1º, que será reconhecido como refugiado aquele que:*

*I – Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;*

*II – Não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;*

*III – Devido a grave e generalizada violação de Direitos Humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.*

No Brasil, o termo asilo significa apenas asilo político e não refúgio. O refúgio designa a situação em que indivíduos deixam involuntariamente seu país de origem ou o país em que se encontram, em virtude de guerra, grave ameaça a sua vida ou a vida de sua família, discriminação por raça, gênero, crença ou grupo social. Inclui-se, ainda, entre as situações que configuram o refúgio, de acordo com a legislação brasileira atual, a violação permanente de Direitos Humanos.



*Legenda: Refugiados na fronteira da Grécia com a Macedônia*

*Fonte: Agência Brasil EBC Créditos: Valdrin Xhemaj/ Agência Lusa.*

A formulação do conceito de refugiado se encontra intimamente ligada com a do conceito de *apatridia*, pois a grande massa de pessoas que deixou a Europa, fugindo do regime nazista na Alemanha (1933-1945) era constituída de grupos sociais identificados por raça (judeus, ciganos ou grupos minoritários eslavos), dos quais era retirada a cidadania pelo regime, resultando num processo de desnacionalização desses indivíduos. A esses indivíduos, o Direito Internacional atribuiu a condição jurídica de apátrida (sem pátria).

### Saiba mais

*A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, também conhecida como Lei de Migração, considera a apátrida como “pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.”*

### Para aprofundar

*Apatridia e refúgio são alguns dos temas explorados no filme e documentário “IVAN” (2015), de direção de Guto Pasko. Nesse filme, a vida de Iván Bojko, apátrida e refugiado da 2ª Guerra Mundial é retratada.*

Atualmente, a condição de apátrida pode decorrer da negativa de um determinado Estado nacional em realizar o registro civil de alguém, diante da origem étnica, da violação de regras relativas ao casamento civil e religioso, da crença professada pelos pais ou, ainda, pela simples aplicação do poder estatal de conferir, ou não, nacionalidade a alguém. A condição de apatridia retira dos indivíduos os direitos básicos de cidadãos e, em não o sendo, frequentemente, preferem solicitar refúgio perante outros países.

Muito próximo dos refugiados estão os migrantes que necessitam de proteção especial dos Estados para onde migram, pois deixam seus países de origem por graves conflitos sociais e políticos, violência dos mais variados tipos, pobreza, fome ou pela ocorrência de fenômenos naturais com efeitos catastróficos. Um exemplo recente bem conhecido no Brasil é o caso dos migrantes haitianos que enfrentavam grave crise política em seu país e tiveram essa crise agravada por um terremoto em 2010. Estima-se que esse terremoto foi responsável pela morte de, aproximadamente, trezentas mil pessoas.

Além de exilados ou asilados políticos, refugiados, apátridas e migrantes com proteção humanitária, há uma *categoria mais ampla de migrantes*: aqueles que migram por inúmeras razões em busca de melhores condições de trabalho, aperfeiçoamento educacional e profissional, por situações familiares e outras tantas que diferem dessas situações já expostas.

### Para aprofundar

O filme “Uma Temporada na França” (2018), do original *Une saison en France* (2017), de direção de Mahamat-Saleh Haroun, apresenta a vida de Abbas, migrante que ao fugir de uma guerra civil, se estabelece com seus filhos na França. Ao ter seu pedido de refúgio negado, sua vida muda totalmente.

A multiplicidade de situações que estão contidas no termo migrações permite, ainda, reconhecer e tratar como um fenômeno migratório as denomi-

nadas *migrações transfronteiriças*, que resultam do permanente trânsito de indivíduos que vivem em um país, trabalham ou estudam em outro, cruzando a fronteira cotidianamente. Um exemplo muito ilustrativo dessa migração transfronteiriça pode ser encontrado na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, localizada na fronteira trinacional, entre Argentina, Brasil e Paraguai, como vimos na seção anterior.

### Prática 4 - Modalidades migratórias

**Objetivo:** Compreender os distintos tipos de status migratório

**Sugestão de desenvolvimento:** Para esta atividade, poderão ser consultadas algumas bases de dados do Governo Federal e instituições de acolhida a migrantes que ofereçam dados sobre o número e a condição migratória de migrantes no Brasil, como por exemplo, o número de migrantes com visto de trabalho, o número de solicitantes de refúgio, entre outros. Oriente a atividade da seguinte forma:

*Você conhece um ou uma migrante? Pesquise em sua rua, em seu bairro ou em sua cidade e tente localizar um migrante e, caso seja possível, converse com ele e identifique sua condição migratória. Para essa atividade, seria interessante compreender a relação entre a entrada do migrante no país e sua atual condição migratória.*

### Prática 5 - Sobre refugiados e demais migrantes

**Objetivo:** Compreender as principais diferenças entre a categoria migratória de refugiados e as demais categorias migratórias.

**Sugestão de desenvolvimento:** Para esta atividade, poderá ser realizada uma pesquisa exploratória com a turma a fim de identificar os modos pelos quais são classificadas as condições migratórias, no Brasil e, eventualmente, em outros países. Oriente a atividade da seguinte forma:

*Agora que já conhecemos as diversas qualificações migratórias, identifique as principais diferenças entre os migrantes que solicitam refúgio e as demais categorias de migrantes.*

### Prática 6 - Sobre trajetórias e jornadas

**Objetivo:** Analisar e descrever maneiras pelas quais percursos migratórios são descritos pela mídia.

**Sugestão de desenvolvimento:** Antes de iniciar esta atividade, traga textos disponíveis em jornais e revistas sobre trajetórias de migrantes e os apresente à turma. Depois, você pode orientar a atividade da seguinte forma:

*Pesquise em jornais ou em matérias disponíveis na internet uma notícia que descreva a trajetória de um ou uma migrante, principalmente seu percurso e ingresso em outro país, proponha um final diferente à matéria que você encontrou e explique à turma as razões pelas quais você propôs esse final.*

## PARTE 3 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA O ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL

A Educação em Direitos Humanos tem sido considerada uma das importantes estratégias para a construção de sociedades mais justas. Desde 2005, com a instituição do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos, e de 2007, com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, processos educacionais em diferentes níveis e modalidades de ensino têm sido compreendidos como meios necessários e eficazes para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos fundamentada na democracia, na diversidade cultural e em ações de cidadania.



*Legenda: Alunos migrantes participantes do Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária na Universidade Federal do Paraná.*

*Fonte: Acervo do Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária -PBMH/UFPR. Créditos: Bruno Covello.*

Por isso, é importante que em nossas atividades de educadoras e educadores estejamos atentos para que as práticas pedagógicas, de construção de conhecimentos e de troca de saberes, estejam alicerçadas na difusão de informações sobre os valores centrais dos Direitos Humanos, como a promoção da igualdade e o respeito à diversidade, mas, principalmente, em estratégias para que esses direitos se tornem realidades presentes na vida de cada um de nossos estudantes, por meio de aproximações pedagógicas e sociais entre a educação e os Direitos Humanos.

Um passo importante para a educação em Direitos Humanos é a tomada de consciência, tanto nossa, como formadores e formadoras, quanto dos nossos interlocutores estudantes, de que a vida humana importa e que a vida de cada pessoa tem valor, de maneira que a luta pela construção de uma sociedade mais justa é, necessariamente, uma luta pela vida, por uma vida digna, por uma vida com plenitude. É dessa maneira que os Direitos Humanos assumem a função de eixos norteadores para a vida em sociedade.

A origem desses direitos remonta a períodos da história nos quais a vida humana foi colocada em risco, tanto nas relações políticas quanto nas relações sociais que compreendem, também, uma dimensão individual. Um desses momentos pode ser identificado na conquista da América pelos colonizadores quando consideraram os povos originários próximos aos animais, sem alma, sem qualquer direito sobre suas terras ou territórios, para escravizá-los, tornando sua sobrevivência absolutamente inviável.

Os direitos dos povos originários foram invocados pelos padres católicos diante da Coroa Espanhola para que os conquistadores tratassem os indígenas como seres humanos e detentores de direitos. Em um sentido amplo, podemos dizer que foram reivindicados Direitos Humanos. Essa é uma discussão que pode ser retomada a partir da noção de direito que é atribuída ao homem, ou por uma noção de direito subjetivo natural, que não é atribuído, mas que decorre da condição humana.

**Para aprofundar**

*A conquista da América é um dos temas abordados na primeira parte da obra “Veias abertas da América Latina”, de Eduardo Galeano (1971).*

Outras ameaças à vida e à humanidade, em outros períodos históricos, foram determinantes para a adoção e proclamação dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas da Declaração Universal, em 1948, quando a ideia de valores inerentes ao humano é concebida como universal e, portanto, de titularidade de qualquer pessoa, de qualquer indivíduo ou sujeito, assume a forma de direitos universais. Vamos recuperar, neste momento, algumas das razões pelas quais se tornou necessária a proclamação dessa Declaração.

Entre os motivos principais constaram: a necessidade de reconhecimento da dignidade como valor inerente a todas as pessoas; a necessidade do resgate da liberdade de manifestação como elemento constitutivo da vida; o reconhecimento dos direitos fundamentais do ser humano e o reconhecimento da igualdade de direitos entre os homens e as mulheres – em um debate que, hoje, precisa ser atualizado para que discussões sobre o acesso à igualdade de direitos seja extensivo a todas as orientações sexuais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco político e jurídico importante para fundamentarmos nossa prática pedagógica em Direitos Humanos. Apesar disso, não se trata de assumirmos esse marco temporal como momento em que “surtem” os Direitos Humanos. O destaque à Declaração aponta para o reconhecimento e para a necessidade de institucionalização de direitos importantes à humanidade e, por isso, constituem, ao mesmo tempo, um apelo e um desejo partilhados em comum pelos Estados à época.

O que hoje comumente chamamos de Direitos Humanos são, portanto, um conjunto de ideias expressas em documentos e declarações internacionais que indicam as condições de vidas básicas necessárias a todos os seres humanos,

independentemente do lugar ou do momento em que estão vivendo. É a partir dessa elaboração de direitos inerentes ao humano, concebida como universal e, portanto, de titularidade de qualquer pessoa, de qualquer indivíduo ou sujeito, que podemos estudar hoje os Direitos Humanos.

**Para aprofundar**

*A maneira pela qual os Direitos Humanos são construídos ao longo da história é um dos temas da obra “A afirmação histórica dos Direitos Humanos” (2017), de Fábio Konder Comparato. Além de analisar períodos da história nos quais valores dos Direitos Humanos têm espaço, a análise do autor dialoga com distintas áreas do conhecimento e com documentos basilares que fundamentam a instituição dos Direitos Humanos.*

Essa universalidade, ao propor igualdade de direitos para sujeitos universais, também apresenta desafios à educação em Direitos Humanos, que será responsável por promover o diálogo entre tais direitos, considerados universais, e as especificidades que constituem nossa prática pedagógica. Dessa maneira, um dos desafios colocados à nossa ação é a atualização desses direitos universalizados à nossa realidade concreta, que é construída, também, pelas desigualdades sociais que estruturam nosso país, nosso estado e nossa cidade.

Assim, a prática pedagógica da educação em Direitos Humanos é orientada pelos descompassos que existem entre a promoção da igualdade, o respeito à diversidade, a construção de uma cultura democrática alicerçada na justiça social e os processos desconstitutivos de direitos como as intolerâncias étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e territorial, como vimos na seção anterior. Todos esses aspectos sociais agem diretamente sobre os fluxos migratórios e impactam a vida de migrantes, refugiados e apátridas.

Um dos objetivos da educação em Direitos Humanos será, portanto, contribuir para que o reconhecimento de direitos ocorra por meio de práticas cotidianas, que reconheçam as dificuldades presen-



tes na vida dos sujeitos concretos e que resultam na privação de direitos, como pode ocorrer, por exemplo, em situações de refúgio e migração.

Compõem a preocupação dos Direitos Humanos situações muito diversas, tais como: um refugiado que tem sua vida ameaçada, mas não consegue solicitar refúgio por dificuldades em acessar o sistema eletrônico para solicitação de refúgio; um migrante que possui curso de graduação em seu país de origem, mas não pode trabalhar em sua área de formação porque seu diploma de graduação não foi revalidado no país de acolhida; uma família de refugiados que tem dificuldades para alugar uma casa para estabelecer sua residência porque não possui os documentos solicitados pelo proprietário do imóvel; um jovem migrante que tem dificuldades em acompanhar as aulas na escola na qual foi matriculado, porque todas as aulas são ministradas em língua portuguesa e ele não fala essa língua; uma migrante que, desempregada há três meses, não consegue ser efetivada em um emprego porque não possui Carteira de Trabalho e Previdência Social e não consegue emitir o documento.

Nesse momento, devemos nos perguntar: o que as situações descritas têm a ver com nossa prática de educação em Direitos Humanos? Todas elas nos demonstram que a privação de direitos tem impactos na vida das pessoas e resultam em violações dos direitos humanos.

Por isso, em nossa prática pedagógica, torna-se importante perguntarmos como as relações sociais seriam construídas se não houvesse Direitos Humanos?

### Para aprofundar

*Temas como direito à moradia, função social da propriedade e a luta de solicitantes de refúgio e refugiados pela inserção na sociedade brasileira são alguns dos temas explorados no filme “Era o Hotel Cambridge” (2016), de direção de Eliane Caffé. Nesse filme, a vida de refugiados e de pessoas que lutam pelo direito à moradia demonstram os descompassos entre os Direitos Humanos e a vida das pessoas.*

Nossa ação pedagógica estabelecerá diálogos entre as ausências que são diariamente materializadas em violações de Direitos Humanos e a necessidade de avançarmos como sociedade na concretização desses direitos, por meio da construção de uma cultura dos Direitos Humanos. A construção dessa cultura deve estar atenta ao mandato conferido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos a todos os povos, a todas as nações e a todos os indivíduos para que adotem ações e se esforcem, por meio do ensino e da educação, para que os direitos e liberdades adotados pela Declaração sejam efetivamente reconhecidos e ocupem lugar na construção de sociedades mais justas e democráticas.

Os Direitos Humanos estão relacionados aos ideais compreendidos como valores, dentre eles, a igualdade e a liberdade, mas que devem ser concretizados cotidianamente. É por isso que em democracias recentes, como a brasileira, que ainda não conseguiram efetivar materialmente valores como a igualdade e a liberdade, desigualdades em diversos níveis se sobressaem. Nossa ação pedagógica em Direitos Humanos será inclusiva, deverá reconhecer essas desigualdades e apontar para a necessidade de consolidação de valores democráticos, dentre os quais o acesso a direitos, a participação popular e a efetivação de políticas públicas.

### Saiba mais

*Para André de Carvalho Ramos (2015, p. 38), os Direitos Humanos são “um conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida do ser humano baseada na liberdade, igualdade e na dignidade”.*

Se acima nos perguntamos como seria a vida se não existissem os Direitos Humanos, nesse ponto, torna-se importante nos perguntarmos para que existem os Direitos Humanos? Possíveis respostas a essa pergunta nos indicarão a necessidade de pensarmos ações voltadas à inclusão política e social, que podem ser efetivadas por meio de ações que permitam “conhecer direitos” e criar condições de acesso a esses direitos, sobretudo por migrantes, refugiados e apátridas.

### Prática 7 - Uma conversa sobre os direitos humanos

**Objetivo:** Investigar e compreender a origem e o alcance dos direitos humanos.

**Sugestão de desenvolvimento:** Para a realização desta atividade, é interessante discutir com a turma o contexto no qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada. Promova essa contextualização antes de realizar a atividade. A seguir, você pode conduzir a atividade da seguinte forma:

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que os homens nascem livres e iguais. Hannah Arendt (2012, p. 410), em sentido contrário, afirmou que os homens não nascem livres e iguais, mas eles se tornam iguais. Peça aos seus estudantes que realizem uma leitura atenta da Declaração Universal dos Direitos Humanos e discutam possíveis significados para a afirmação proposta por Hannah Arendt na obra "As Origens do Totalitarismo". Para a discussão, permita que os estudantes exponham visões pessoais e distintas sobre o tema, considerando ou não o pensamento de Hannah Arendt. Lembre-se que para essa atividade a busca por consenso não é importante, nosso objetivo é permitir que os estudantes expressem opiniões e pensamentos sobre o tema.

### Prática 8 - Migração e Linguagens

**Objetivo:** Discutir e compreender a relação entre línguas e inclusão na jornada migratória.

**Sugestão de desenvolvimento:** Antes de realizar esta atividade, pergunte ao grupo sobre a importância da língua para o acesso a direitos, tanto por brasileiros quanto por migrantes. A seguir, você pode conduzir a atividade da seguinte forma:

Vimos que a educação em Direitos Humanos é uma importante estratégia para o reconhecimento de direitos e para a construção de estratégias na busca por uma vida plena. Preconceitos e intolerâncias agem como barreiras e limitações a uma vida digna. Assim, para essa atividade, convide a turma a ler a obra "Preconceito Linguístico" (2015), de Marcos Bagno.

Após a leitura da obra, promova um debate entre os participantes destacando as maneiras pelas quais os preconceitos evidenciados na obra impedem o acesso a direitos por migrantes. Ao longo desse debate, outras formas de intolerância relacionadas ao preconceito linguístico surgirão. Permita que essas intolerâncias sejam trazidas ao debate pelos participantes, provocando que se manifestem sobre possíveis medidas que podem ser adotadas para a construção de uma cultura do respeito à diferença.

### Prática 9 - Migração e Violação de Direitos Humanos

**Objetivo:** Identificar violações de direitos humanos relacionadas à migração e aos migrantes.

**Sugestão de desenvolvimento:** Para esta atividade, descreva algumas situações nas quais direitos humanos foram violados. Exemplificativamente, poderão ser lembradas violações ocorridas em outros países.

Agora chegou a hora de praticarmos o que discutimos até aqui. Para isso, sugira ao grupo que façam uma pesquisa em jornais físicos ou em portais de notícias brasileiros e identifiquem as principais violações de Direitos Humanos ocorridas em desfavor de migrantes, refugiados e apátridas no Brasil. Defina um recorte temporal e a maneira pela qual esses dados serão apresentados pelas pessoas participantes, de maneira que toda a turma possa conhecer os resultados das pesquisas e possa apresentar considerações sobre esse resultado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte desta Unidade, trabalhamos com o conceito de território a partir de dois elementos: a soberania estatal que fixa os limites geográficos de sua atuação e a presença humana que dá significados e reconfigura o território já delimitado pelo Estado. Questionamos ainda os diversos modos pelos quais a migração se comporta diante da atuação estatal nos territórios, especialmente nas fronteiras,

exemplificando essa dinâmica com a Fronteira Trinacional.

Na segunda parte, consideramos a presença de pessoas migrantes nos territórios e fronteiras como indivíduos e grupos. Destacamos a presença humana de migrantes, refugiados e apátridas nessas fronteiras e o tratamento político e jurídico a eles dispensado pelos estados nacionais, pela sua diferença de nacionalidade. Ressaltamos as dificuldades encontradas pelos migrantes para sua inclusão na vida social nos países de acolhimento. Apontamos a existência de preconceitos e discriminações em relação aos migrantes, em contrariedade aos direitos humanos.

Na terceira parte, os direitos humanos foram identificados não apenas na sua dimensão normativa que deve ser observada nos processos migratórios e nas políticas públicas estatais, mas também reconhecidos na sua dimensão educacional, de uma cultura que aposte no tratamento igualitário entre migrantes e não migrantes e que possibilite a progressiva retração do tratamento discriminatório e xenofóbico em relação às pessoas migrantes.

Agora que já conhecemos algumas possibilidades de compreensão de territórios e fronteiras, como categorias delimitadoras da ordem Estatal, e avançamos para compreender outros modos pelos quais a pessoa migrante se relaciona com a sociedade de passagem ou de destino, é possível refletir sobre a presença e a força dos Direitos Humanos para diminuir a violência em relação a esses sujeitos e contribuir para a elaboração de políticas públicas e processos educacionais que facilitem a reconstrução de uma vida desenraizada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues de. Estado-nação e ideologia: elementos para uma discussão. In: DEL GAUDIO, Rogata Soares; PEREIRA, Doralice Barros (Orgs.). **Geografias e ideologias: submeter e qualificar**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

ARENDR, Hannah. **As origens do totalitarismo**, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo, Parábola, 2015.

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. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm). Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.815**, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm). Acesso em 21 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.246**, de 22 de maio de 2002. Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4246.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4246.htm). Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 05 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 195, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em 22 mar. 2021.

CAMPOS, Mardem Barbosa de. Migração. In: CAVALCANTI, Leonardo; BOTEGA, Tuila; TONHATI, Tânia; ARAUJO, Dina, (Orgs.). **Dicionário crítico de**

**migrações internacionais** (online). Brasília: Editora UnB, 2017.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 307 p. Título original: Las venas abiertas de América Latina. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v. 12).

ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção relativa ao estatuto dos refugiados**, 1951.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos Direitos Humanos na ordem mundial**. São Paulo: Saraiva, 2015.

SANTOS, Milton. O retorno do território. SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

## Unidade 08

# Direitos Humanos, Criança e Adolescente

Carolina Simões Pacheco  
Kamille Brescansin Mattar  
Talita Rugeri

### INTRODUÇÃO

Você saberia explicar o que são os tão falados Direitos Humanos? Ou ainda, o que exatamente esses direitos garantem para as crianças, adolescentes e jovens? De forma geral, esses Direitos tratam de um conjunto de disposições legais internacionais, recepcionadas pelo Brasil, que estabelecem as condições para que todos os seres humanos possam sobreviver e desenvolver todo seu potencial. Em relação às crianças, adolescentes e jovens, significa que possuem direitos inerentes às suas necessidades específicas *em termos de proteção e desenvolvimento humano*. São justamente dessas condições, dos processos e das formas de garantia implementadas no Brasil que vamos tratar neste material.

Para tanto, esta Unidade está organizada em três eixos principais: 1) a construção sócio-histórica da infância e da juventude; 2) a construção dos direitos das crianças e jovens no Brasil, e 3) as crianças, adolescentes e jovens como portadores culturais dos direitos humanos.

No primeiro eixo, o processo sócio-histórico será abordado em três subtópicos: *i) a construção sócio-histórica da infância e da juventude; ii) os marcadores sociais da infância e juventude; e iii) as*

*crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos*. Desta forma, percorreremos as concepções sobre as quais esses sujeitos são construídos nas sociedades modernas ocidentais, e, especificamente, no Brasil. No segundo eixo, apresentaremos seus principais marcos legais, em especial, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1991, por meio dos seguintes tópicos: *i) a construção dos direitos das crianças e jovens no Brasil; ii) o ECA e os marcos brasileiros de proteção; iii) e Abuso, exploração e abandono*.

Por fim, no último eixo, discutiremos, de forma mais específica, os direitos humanos em relação às crianças e adolescentes por meio dos tópicos: *i) crianças e jovens como portadores culturais dos direitos humanos; ii) o direito da criança e do adolescente à cultura, e iii) as possibilidades educativas para a promoção da dignidade humana*. Com isso, buscaremos articular como a compreensão desses sujeitos, enquanto portadores culturais e de direitos, é importante não somente para a garantia desses direitos, mas, sobretudo, para abordar uma prática educativa que os considere enquanto atores e atrizes sociais com capacidade de ações.

Por fim, vale explicitar como iremos nos referir a esses sujeitos neste material. É importante termos em mente que estamos discutindo a realidade de três sujeitos: crianças, adolescentes e jovens. Ao tratar da legislação, utilizaremos o mesmo termo que aparece na própria lei para referenciá-los – *crianças, adolescentes e jovens*. No entanto, também os abordaremos por meio das fases da vida – *infância e juventude*. Quanto a este segundo modo, atualmente compreende-se a infância como a etapa de vida até os 14 anos de idade, enquanto a juventude, por sua vez, é caracterizada como o período entre 15 e 29 anos, de forma que a adolescência, mesmo com suas especificidades, se insere no período da juventude, até os dezoito anos (ECA, 1991; ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2013).

## PARTE 1 - A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

A infância e a juventude são fases singulares da vida social. Partiremos, em nossa análise, da definição da infância e da juventude como *etapas de vida* caracterizadas por questões biológicas, mas de maneira igualmente importante, por construções sociais que foram se estabelecendo e assumindo aspectos específicos ao longo da história (ARIÈS, 1986; DAYRELL, 2007).

Vale destacar, inicialmente, que a infância e a juventude emergiram recentemente nas sociedades ocidentalizadas. Você sabia que na Europa não existia infância e juventude até a Idade Média? Isso significa dizer que não havia crianças e jovens? Não, elas e eles estavam lá..., mas não eram percebidas como tal.

O historiador francês Philippe Ariès (1914-1984) demonstrou, em seu importante estudo intitulado *História Social da Criança e da Família* (1986), que até a Idade Média as crianças eram *parapicadas*, como define Ariès (1986), ou seja, tratadas com cuidados específicos, por serem compreendidas como adultos incapazes e dependentes. No entanto, ao se aproximar dos sete anos de idade, eram enviadas para novas famílias,

em que se tornavam aprendizes de ofícios, onde passavam a ser vistas como *adultos em miniatura*. Não havia, assim, a percepção social desses fenômenos como os conhecemos hoje. A infância era compreendida como uma etapa da vida marcada por incompletudes e impossibilidades. Não existia, ainda, a juventude como uma etapa entre a infância e a adultez. Isso significa dizer que as pessoas começavam a participar das atividades de manutenção da vida e do trabalho à medida que adquiriam autonomia física e cognitiva, tornando-se adultas.

Além disso, a conformação das famílias era diferente nessa época. A família não se restringia aos cônjuges e prole (mães, pais, filhas e filhos), mas eram, antes, compreendidas como unidades estendidas, das quais toda a comunidade fazia parte. Certamente, os vínculos de afeto não eram parecidos com os que temos hoje. Neste contexto, as crianças não recebiam tanta atenção dos pais e/ou das mães, nem eram alvo de tantas preocupações. As e os jovens, por sua vez, tinham a responsabilidade de formar uma nova família e trabalhar, e quanto antes isso acontecesse, melhor. No caso das jovens, por exemplo, a entrada na vida adulta era marcada pela menarca, a primeira menstruação.

Para Ariès (1986), a partir do século XVII, a mudança de percepção esteve ligada a pelo menos três processos: a emergência do capitalismo, o surgimento de escolas não atreladas às ordens religiosas e as transformações nos vínculos afetivos que caracterizavam os sentidos de família.

### Saiba mais

#### **Crianças e trabalho no capitalismo:**

*O desenvolvimento do capitalismo foi baseado na propriedade privada das ferramentas necessárias para a produção dos itens básicos para a sobrevivência humana e na exploração do trabalho assalariado. Para sobreviver, as pessoas que não possuíam as ferramentas de trabalho deveriam dispor do único bem que possuíam: sua força de trabalho. Nesse contexto, as mulheres e as crianças foram consideradas mão-de-obra “vantajosa” pois recebiam salários mais baixos que os homens:*



**Legenda:** Na imagem acima, intitulada “Glass works”, ou “Obras de vidro”, vemos crianças em uma fábrica de vidros em Indiana, nos Estados Unidos da América, em 1908, trabalhando à meia noite.

Fonte: National Child Labor Committee collection, Library of Congress, Prints and Photographs Division. Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, D.C. 20540

USA. <https://www.loc.gov/pictures/item/2018673714/>

Crédito: Fotógrafo Lewis Wickes Hine

Nessas sociedades modernas, naquele período, emergentes na Europa, as escolas deixaram de ser espaços de formação religiosa e passaram a ser organizadas pelos Estados Nacionais. Convencionou-se, também nesta época, a divisão de turmas por idade, com o objetivo da aprendizagem de conhecimentos considerados básicos para o letramento e inserção no mundo do trabalho. Posteriormente, as escolas assumiram um caráter de formação moral e humanista, em que crianças eram educadas para se tornarem cidadãs, para além de trabalhadoras. A aprendizagem, ademais, já não era mediada por sacerdotes ou mestres artesãos, mas pela figura específica de professores (ARIÈS, 1986). Vale destacar, no entanto, que essas escolas tinham o papel fundamental de formação das elites políticas e intelectuais da época e, portanto, não eram acessíveis à toda população.

Foi ainda nesse período que a juventude se constituiu como uma *moratória*, ou seja, uma fase da vida marcada pela concessão de um

tempo socialmente doado pela comunidade para que jovens concluíssem a preparação para a fase adulta, sem tantas responsabilidades. Estudos contemporâneos como o de Helena Abramo (2014) evidenciam, no entanto, como essa suposta moratória era restrita aos jovens das classes altas, e nunca foi vivenciado pela maior parte da população, que, desde cedo, entrava no mundo adulto, com responsabilidades como trabalho e família (ABRAMO, 2014, p. 22).

### Para aprofundar

Sobre o surgimento da infância, indicamos o resumo do pensamento de Philippe Ariès intitulado *La infancia*, publicado pela Revista *Studio*, Unidade 3. O material tem 8 páginas e foi publicado em espanhol. Você pode consultar o material neste link:

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA\\_Aries\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Aries_Unidad_3.pdf)

As famílias, por sua vez, passaram a ser compreendidas como núcleos reduzidos, baseados na união heteronormativa, ou seja, de um homem e uma mulher, centrados na criação e cuidado de seus descendentes biológicos ou filhos e filhas consanguíneos. Ariès (1986) e Abramo (2014) demonstram, assim, que a consolidação das categorias *infância* e *juventude* aconteceram em meio ao desenvolvimento do capitalismo, estruturadas em novas formas de educação e de conformação familiar. Podemos concluir, ainda, que as demandas relacionadas à infância passaram a ser relacionadas com instintos biológicos e permeadas por sentimentos de responsabilidade, de amor e apego para com as crianças, mas que estes foram socialmente construídos nestas sociedades emergentes.

**Para aprofundar**

*A obra A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado (1884), do pesquisador alemão Friedrich Engels (1820-1895), demonstra como a atual concepção de família está atrelada à emergência da propriedade privada, em que garantir a herança possibilita a reprodução material da família. Isso porque nas sociedades ocidentalizadas uma nova forma de estruturação social, política e econômica estava se consolidando: o capitalismo.*

*Para saber mais sobre o contexto de emergência do capitalismo, indicamos a leitura da obra do historiador francês Eric Hobsbawm, intitulada A Era das Revoluções: 1789-1848 (1962).*

*Indicamos também a plataforma Libreflix, que é uma plataforma livre de streaming e que tem diversos documentários, filmes e curta metragens, incluindo produções sobre infância e juventude. Você pode acessar em: <https://libreflix.org/>.*

**MARCADORES SOCIAIS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE**

Agora que compreendemos como surgiram as concepções modernas de infância e juventude nos debruçaremos sobre seus marcadores sociais, em especial no Brasil.

A infância, corriqueiramente, é caracterizada como a fase da vida em que os seres humanos são frágeis e dependentes de cuidados. Jovens, por sua vez, são geralmente definidos como impulsivos, passionais, contraventores e egoístas. Essas visões ainda permeiam nossos imaginários sociais e carregam consigo um teor de incompletude, em que a maturidade, a sabedoria e a autonomia são relacionadas à adulez (BRASIL, 2014).

A despeito disso, estudos e políticas públicas das últimas décadas têm se atentado para as especificidades dessas etapas de vida, como a ludicidade e o potencial para aprendizagem, que permeiam as construções sociais acerca da infância (BRASIL, 1991). A infância é compreendida como a etapa de vida que se estende do nascimento aos 14 anos de idade,

segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A juventude, por sua vez, pode ser caracterizada dos 14 aos 29 anos, segundo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), marcada por experimentações e descobertas, em geral associadas ao desenvolvimento de identidades individuais e grupais e de sociabilidades, das sexualidades, da inserção no mundo do trabalho e da participação política.

Faz-se necessário, no entanto, destacarmos outros aspectos que marcam as vivências de crianças e jovens: as desigualdades que estruturam nossa sociedade. Nosso país foi fundado com base na exploração das e dos indígenas e negros, o que gerou um racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) e exclusões sociais, econômicas, culturais e políticas que afetam as vivências individuais e coletivas das crianças e jovens, as quais perduram até hoje (BRASIL, 2014). Alguns exemplos de exclusões que marcam a infância e a juventude no Brasil são o empobrecimento, o machismo, a violência sexual, o capacitismo, a violência policial, a exclusão relacionada a questões territoriais e geográficas, bem como a discriminação contra as comunidades tradicionais e contra pessoas LGBTQI+. No caso da juventude, destacamos ainda o desemprego e precariedade do trabalho.

Podemos refletir sobre essas exclusões com base em alguns dados:

- No Brasil, três crianças e adolescentes são vítimas de abusos e exploração sexual a cada hora (MPPR, 2020);
- Segundo pesquisa da Fundação Abrinq (2019), aproximadamente 36,3% das crianças vivem em condição de pobreza no Brasil, com até meio salário-mínimo per capita. Ademais, aproximadamente 4,4 milhões de crianças vivem em situação de pobreza extrema, com até um quarto de salário-mínimo per capita;
- Entre 2016 e 2019, dois milhões de crianças brasileiras trabalhavam (IBGE, 2019);



- Dentre jovens, os dados também são alarmantes:
- Nos últimos anos, a juventude foi o grupo que mais perdeu renda no Brasil, com uma redução média de aproximadamente 14,6% da renda, sendo que dentre estes, os mais empobrecidos perderam cerca de 24,2% (NERI, 2019);
- No Brasil, há cerca de cinquenta milhões de jovens que abandonaram as escolas, a maioria no Ensino Médio, devido a necessidade de trabalhar (IBGE, 2019);
- Em 2020, cerca de 31,4% das e dos jovens estavam desempregados, enquanto o percentual nacional de desemprego era de 14,2% (IBGE, 2020);
- A juventude é o segmento mais afetado pela precarização do trabalho (UNE, 2020);
- A maior causa de mortalidade da juventude brasileira é o homicídio e as maiores vítimas são homens jovens, empobrecidos e negros (IPEA, 2020).



**Legenda:** Esta foto foi utilizada para a divulgação do filme-documentário nas redes sociais e mostra uma das jovens entrevistadas, que teve um acidente de trabalho e perdeu parte do braço aos quatorze anos de idade.

Fonte: Transe Filmes, Ministério do Trabalho do Rio Grande do Sul e Canal Futura.

Crédito: Divulgação no site da produtora Transe Filmes.

### Para aprofundar

#### Infância e juventude no Brasil

Se você quer saber mais sobre as condições adversas e os desafios enfrentados por crianças e jovens no Brasil hoje, indicamos o filme-documentário “Ser criança: um olhar para a infância e a juventude diante do trabalho no Brasil” (26 minutos de duração).

O filme-doc foi produzido em 2018 pelo Transe Filmes, em parceria com o Ministério Público do Trabalho no Rio Grande do Sul e com apoio do Canal Futura e mostra a realidade das crianças e jovens no Brasil, que vivem em meio à entrada precoce (e forçada) no mundo do trabalho, que muitas vezes é permeada de violência, abandono escolar e adoecimento.

A obra pode ser acessada no link:

[https://www.youtube.com/watch?v=yZnNN71rs2s&ab\\_channel=TranseFilmes](https://www.youtube.com/watch?v=yZnNN71rs2s&ab_channel=TranseFilmes)

Podemos concluir, assim, que não é possível estabelecermos generalizações para tratar de crianças, adolescentes e jovens. Devemos buscar compreender as *condições* em que tais sujeitos vivenciam em suas trajetórias (DAYRELL, 2007). Ao nos atentarmos para as condições das suas vivências de infância e juventude podemos perceber, ainda, como a própria sociedade entende e ampara essas etapas de vida.

### Para aprofundar

Para refletir sobre a violência que atinge milhares de jovens no Brasil, recomendamos o **livro** “Você matou meu filho: homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro”, publicado pela Anistia Internacional em 2015. Este livro está disponível para download em: <https://www.amnesty.org/download/Documents/AMR1920682015BRAZILIAN%20PORTUGUESE.PDF>

Para saber mais sobre as juventudes periféricas, indicamos a WikiFavelas, um **dicionário de verbetes** organizado em uma plataforma aberta e gratuita. Está disponível em: <[https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Dicion%C3%A1rio\\_de\\_Favelas\\_Marielle\\_Franco](https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Dicion%C3%A1rio_de_Favelas_Marielle_Franco)

Ainda, para aprofundar seus conhecimentos sobre os desafios enfrentados pela juventude brasileira, sugerimos o **filme** *Fora de Série* (2018) produzido pelo grupo de pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF e dirigido por Paulo Carrano. O filme tem duração de 91 minutos.



**Legenda:** Capa do filme-pesquisa “Fora de série”, que foi utilizada para a sua divulgação digital e retrata uma sala de aula em perspectiva, o que denota uma trilha, ou um caminho, e ao mesmo tempo, um afastamento.

Fonte: Disponível no site “Filme Fora de Série”, <https://www.filmeforadeserie.com/inicio>.

Crédito: Divulgação no site “Filme Fora de Série”

## CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS

Agora que pudemos compreender como as condições de vivência das infâncias e das juventudes são múltiplas, iremos reconstruir, de maneira

breve, o processo pelo qual as crianças, adolescentes e jovens se tornaram sujeitos de direitos em nosso país.

Mas, afinal, o que significa afirmar que crianças, adolescentes e jovens se tornaram sujeitos de direitos?

Ser considerado sujeito de direitos significa que o Estado identifica o indivíduo e o grupo do qual faz parte por suas especificidades e necessidades, como portadores de direitos integrais, que devem ser garantidos pelo próprio Estado (ABRAMO, 1997). Esses direitos integrais são compostos por direitos universais, como os Direitos de Cidadania, os quais “focalizam interesses humanos compartilhados”, que, nas últimas décadas, passaram a ser compreendidos como Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DESCA) e os Direitos Humanos, que podem ser compreendidos como direitos específicos, neste caso, de crianças e jovens (NOVAES, 2009, p. 19).

Ao longo do século XX as crianças, adolescentes e jovens foram reconhecidas e reconhecidos de distintas formas pela sociedade e pelo Estado. Como visto anteriormente, com o crescimento urbano e a industrialização, passaram a ser compreendidas como grupos que precisavam ser cuidados e educados para o trabalho (ARIÈS, 1986). Posteriormente, foram identificadas como perigos sociais, quando inseridas em contextos de pobreza e vulnerabilidade, e vistas como marginais, ou menores infratores (ABRAMO, 1997), que precisavam ser ressocializadas ou recuperadas por políticas estatais. Nessa época, as Organizações Não Governamentais (ONG’s) e entidades religiosas tinham diversos programas filantrópicos e de ressocialização que orientavam as políticas estatais no Brasil, como as medidas socioeducativas para crianças em situação de rua, as quais, como veremos, perpassavam a reclusão e uma perspectiva moralizante (ABRAMO, 1997).

No entanto, neste período, diversos órgãos internacionais passaram a organizar eventos para debater e orientar políticas de infância e juventude. Em 1979, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o “Ano Internacio-

nal da Criança” e houve, então, a criação de uma comissão para produção do texto “Convenção sobre os Direitos da Criança”, com o objetivo de efetivar os princípios previstos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. Essas medidas culminaram na aprovação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, que foi assinada pelo Brasil em 1990 (GONZÁLEZ, 2015). Em 1993, o Brasil se somou ao Programa Internacional de Erradicação do Trabalho Infantil, desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), que deu origem ao Fórum Nacional pela Erradicação do Trabalho Infantil, no qual foi elaborado o Programa para Erradicação do Trabalho Infantil, norteando as ações contra o trabalho infantil por anos em nosso país (GONZÁLEZ, 2015).

Em relação à juventude, a ONU propôs em 1965 a “Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos” que estabeleceu compromissos a serem cumpridos pelos países-membros (SILVA, ANDRADE, 2009). Em 1985, por sua vez, a ONU declarou o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”, no qual objetivava avançar no Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ). Em 1992, após diversos eventos ibero-americanos, foi criada a Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), organização governamental para a promoção do diálogo e apoio entre iniciativas nacionais – no entanto, o Brasil só passou a compor formalmente este espaço em 2006 (SILVA, ANDRADE, 2009).

Esses documentos e promulgações são importantes porque expressam o avanço na caracterização de crianças e jovens como sujeitos de direitos em instâncias de debate e formulação internacionais e pressionam o Brasil a se adequar a tais normativas. Além disso, são pautados por orientações teóricas e visam à implementação de políticas públicas específicas e ao mesmo tempo integradas, diferenciando-se das orientações anteriores, que tinham um caráter religioso e voluntarista.

Em 1988, houve a promulgação da Constituição Federal (CF) do Brasil, na qual diversos

setores da sociedade civil, movimentos sociais e parlamentares pleitearam o reconhecimento de crianças, adolescentes e jovens como beneficiários e beneficiárias do Estado brasileiro. A CF foi importante porque estabeleceu, assim, a demanda por elaboração de políticas públicas voltadas para esses segmentos.

Destacamos a criação da Comissão Criança e Constituinte, de 1986, pois dela partiu a proposta de lei que originou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990 que, como veremos adiante, instaurou um novo paradigma acerca das crianças e adolescentes. O Estatuto se tornou o principal documento norteador de políticas públicas de infância e adolescência, inaugurando espaços de formulação e avaliação dessas políticas, como Conselhos de Direitos da Criança, Conselhos Tutelares e os Fundos de Direitos da Criança e a Ação Civil Pública (GONZÁLEZ, 2015). Ressaltamos, ainda, que a adolescência, aqui, era caracterizada até os dezoito anos e que a noção de juventude como uma etapa de vida mais extensa aconteceu depois do ECA, como veremos a seguir.

Cabe evidenciar, ainda, que, na década de 1990, o Brasil era governado sob princípios neoliberais, em que se defendia a redução políticas estatais de assistência social, educação, saúde e cultura, bem como a desregulamentação das relações de trabalho. Este projeto se estendeu para outros países latino-americanos, que foram objeto de programas financiados por agências internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (NOVAES, 2009). Podemos afirmar, portanto, que houve uma série de disputas, tanto no Brasil quanto no restante da América Latina, em que os debates internacionais incidiram para caracterizar as demandas de crianças, adolescentes e jovens como demandas estatais, e esses avanços só foram possíveis por conta das orientações internacionais e da atuação de diversos setores da sociedade civil, movimentos sociais e parlamentares que atuaram para efetivá-los em nosso país (ABRAMO, 1997).

A partir dos anos 2000, houve um maior avanço dos direitos das crianças e jovens com a formulação e implementação de uma série de polí-

ticas públicas específicas. Foi nesse período que o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente pautou a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A saber, o SINASE teve como objetivo a redefinição das orientações para as antigas instituições de reclusão de menores de dezoito anos, em que foram instituídas medidas socioeducativas que priorizavam a educação e a formação cidadã, em detrimento do caráter punitivista da reclusão (GONZÁLEZ, 2015).

No que concerne à juventude, em 2005, foi aprovada a Política Nacional de Juventude (PNJ), a qual estabeleceu a necessidade de integração de políticas difusas, de moradia, educação, trabalho e renda, saúde, cultura e lazer. Neste sentido, ainda naquele ano foram criadas a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve). Tanto a PNJ quanto a Secretaria e o Conselho almejavam integrar e formular ações para a efetivação dos direitos das e dos jovens. Posteriormente houve, ainda, diversas Conferências de Juventude (municipais, regionais, estaduais, nacionais e livres), que reuniram gestores e sociedade civil com este mesmo intuito. Em 2013, foi sancionado, por fim, o Estatuto da Juventude, que estabeleceu direitos específicos das e dos jovens brasileiros (BRASIL, 2013; SILVA, ANDRADE, 2009).

Cabe destacar, ainda, Políticas Públicas de Juventude (PPJ) que foram desenvolvidas ao longo das últimas décadas na tentativa de integração de diferentes iniciativas, com vistas à efetivação de direitos juvenis, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Integrado (Pro-Jovem Integrado), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja), o Programa Juventude Viva, o Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens e o Programa Universidade para Todos (ProUni). A elaboração da PNJ, o estabelecimento da SNJ, do CONJUVE e as políticas e programas supracitados evidenciam essa tentativa de articulação de programas que anteriormente eram difusos. As Políticas Públicas de Juventude passaram a articular políticas

de saúde, educação, trabalho e renda, moradia, cultura e lazer e se mostraram importantes, portanto, porque conectaram demandas até então consideradas distintas, consolidando políticas intersectoriais de promoção de direitos de crianças, adolescentes e jovens.

Por fim, esperamos que esses exemplos mostrem que, nas últimas décadas, houve uma série de esforços, teóricos e práticos, para que a infância e a juventude deixassem de ser caracterizadas pela falta de autonomia e pela incompletude da condição de cidadania, relacionadas às suas faixas etárias. O reconhecimento desses grupos enquanto sujeitos de direitos versa, assim, sobre suas especificidades e potencialidades, mas também, sobre o dever do Estado de efetivar tais direitos.

### Prática 1 – Visita virtual à exposição *Levantes, de Didi-Huberman*

**Objetivo:** Refletir e dialogar, a partir da exposição *Levantes*, sobre contestações e insurgências juvenis.

**Sugestão de desenvolvimento:** Georges Didi-Huberman (nascido em 1953, na França) é um filósofo e historiador da arte que foi curador da exposição *Levantes*, trazida ao Brasil pelo Sesc em 2017. O material de apresentação da exposição pode ser acessado virtualmente e será a base para este exercício. A atividade acontecerá a partir da leitura do material de apoio. Posteriormente, a turma será dividida, em trios ou grupos, os quais deverão escolher uma foto e pesquisar o contexto da manifestação representada na imagem. Espera-se ao final da pesquisa que os resultados sejam apresentados para o restante da turma e que os debates tenham como foco a ação das e dos jovens nos contextos analisados.

**Recursos:** para a realização desta atividade, é necessário que tanto o/a mediador/a quanto os e as participantes tenham acesso à internet. Além disso, indicamos como referência o Catálogo da exposição *Levantes*, do Sesc Digital. Disponível em: <https://sesc.digital/conteudo/artes-visuais/catalogos/pretaitude-rio-preto>.

## PARTE 2 - A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS NO BRASIL

Para entendermos a situação dos direitos das crianças, adolescentes e jovens no Brasil é preciso, antes de tudo: 1) realizar uma retrospectiva histórica de como esses sujeitos eram e são juridicamente compreendidos; 2) compreender quais processos desencadearam o reconhecimento deles como pessoas com direitos próprios e específicos e, 3) examinar quais instrumentos efetivaram essa condição. Do império (1822-1889) à República (a partir de 1889), a situação das crianças e adolescentes no país passa por grandes mudanças, deixando de ser assunto exclusivo da assistência religiosa para ser responsabilidade também do Estado. Isso ocorreu, primeiramente, com os Juizados, em 1923, depois com os Códigos de Menores, em 1927 e 1979, período marcado pelas instituições de internamento, controle e assistência social. Em seguida, com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação do ECA (1991), em que as crianças e os adolescentes passam a ser reconhecidos reconhecidas como sujeitos de direitos, e posteriormente, os jovens, em 2013, com o Estatuto da Juventude. É dentro deste panorama, como resultado de processos sócio-históricos, que trataremos os direitos de crianças e de jovens neste material. Por isso, é necessário entendermos como esses grupos foram tratados antes da Constituição Federal de 1988 e do ECA para dimensionar seu impacto ao reconhecê-los e reconhecê-las enquanto *sujeitos de direito*. A partir daqui, aprofundaremos nossa análise sobre as crianças e adolescentes, considerando a faixa de idade até os 18 anos, por ser o que consta no ECA.

Afinal, qual é a consequência dessa conquista na concepção sobre as crianças e adolescentes? Esta é a questão que pretendemos responder e discutir neste tópico. Para tanto, é importante nos atentarmos em como esses sujeitos deixam de ser meros objetos a serem tutelados, tal como previsto no Códigos de Menores (1927 e 1979), e passam a ser compreendidos como pessoas com direitos que devem ser garantidos pelo Estado. Por isso, neste momento, vamos tratar das implicações dessas mudanças.

Durante o período Imperial (1822-1889) e início da República (a partir de 1889), não há registros de políticas sociais voltadas às crianças e adolescentes enquanto grupos específicos. Até meados do século XIX, não há sequer referência a esses grupos nos documentos oficiais brasileiros. Até então, as crianças eram assunto das instituições religiosas, principalmente a Igreja Católica, por meio das Santas Casas de Misericórdia e o Sistema das Rodas dos Expostos, as quais consistiam basicamente em uma estrutura de madeira em forma circular, por onde se recebiam doativos e crianças eram abandonadas (CANTINI, 2008).

A menção às crianças só aparece com a promulgação do Código Criminal do Império, de 1830, em que se estabelece uma idade para a distinção entre aquelas que responderiam diretamente por atos criminais daquelas que não responderiam. A partir desse período, essas menções às crianças aparecem sempre vinculadas à faixa etária. Nos termos da justiça criminal, os 14 anos marcariam a maioria penal. No plano civil, estabeleceu-se que até os 21 anos as crianças deveriam estar submetidas ao chamado pátrio poder, ou seja, à autoridade familiar, e em casos de ausência de responsável, deveriam ser encaminhadas a um tutor. Aqui, é interessante pensar que, diante dessas distinções, são adotadas três formas de classificação das crianças: as menores de 14 anos, as de família e as órfãs (LONDOÑO, 1998).

Durante a República, além da consolidação do termo *menor* para tratar das crianças e adolescentes, iniciou-se no Brasil a instauração de um aparato estatal e legislativo direcionado a esse grupo. Isso porque o discurso da época enfatiza dois aspectos: a separação desses do processo destinado aos adultos e a ideia de prevenção ao abandono. Diante disso, com base em modelos europeus de tribunais especializados e estabelecimentos de internamento, tem-se, primeiro, a criação do Juizado de Menores, em 1923. Em seguida, como resultado desse processo, surge a necessidade da elaboração de um plano nacional de assistência e proteção à infância, o que implica na promulgação de um código específico: o primeiro Código de Menores, em 1927 (LONDOÑO, 1998; RIZZINI e RIZZINI, 2004).

O Código de Menores (1927) é reconhecido como o primeiro documento legal específico para a população menor de 18 anos e teve como objetivo unificar legislações e práticas esparsas até então (CANTINI, 2008; RIZZINI e RIZZINI, 2004). Em seu primeiro artigo, traz expresso quais crianças e adolescentes eram considerados como *menores*, isto é, as *abandonadas* ou delinquentes:

Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, **abandonado ou delinquente**, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código. (DECRETO nº 17.943/27, grifo nosso).

O Código não tinha a intenção de abranger todas as crianças, mas somente aquelas que eram consideradas um problema social ou um risco, em que a condição de incapacidade dos pais em criá-los é o fator determinante para transformar o abandonado em delinquente (BUDÓ, 2013, p. 60). Isso porque se considerava que a ausência de autoridade familiar deixava as crianças 'entregues à própria sorte' e facilmente levadas pelo 'mundo do crime'. A problemática do menor aparece vinculada a uma concepção pejorativa, por meio do binômio do menor em perigo e do menor perigoso, construindo a percepção sobre uma nova infância: aquela em que o Estado deve intervir. Nas palavras de Londoño (1998, p. 135), o menor não era "o filho de pai de família sujeito à autoridade paterna, ou mesmo o órfão devidamente tutelado e sim a criança ou o adolescente abandonado tanto material quanto moralmente".

Com isso, o discurso sobre a prevenção encobria e ajudava a legitimar práticas de controle e vigilância em relação às crianças e adolescentes, principalmente as pobres e marginalizadas, que eram consideradas ameaças a si ou à sociedade, tendo em vista que a intervenção estatal significaria a prevenção do crime. Dessa forma, o termo que, no Império, aparecia sempre vinculado à faixa etária, torna-se, na República, determinante para justificar a internação em massa das crianças e adolescentes nas instituições que viriam a seguir (BUDÓ, 2013). Consolidando esse processo de ins-

titucionalização, foram criados, durante o Governo de Getúlio Vargas, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1940, e posteriormente, na Ditadura Militar, a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (Lei 4.513/64), em 1964, e seus órgãos de execução, a Fundação de Bem-Estar do Menor (FUNABEM - Federal) e as FEBEM's (Estaduais).

### Para aprofundar

#### **FEBEM's, um retrato das instituições de internamento**

Para aprofundar a discussão sobre o tratamento das crianças e adolescentes no Brasil, é interessante relembrar como instituições de internamento ajudaram a construir concepções pejorativas sobre a infância. Para isso, indicamos o filme "O contador de histórias" (106 minutos de duração), baseado em uma história real sobre a realidade das FEBEM's, órgão instituído durante o período da Ditadura Militar (1964-1985).

O filme, que foi lançado em 2009 e dirigido por Luiz Villaça, é inspirado na história de vida de Roberto Carlos Ramos, que foi um menino que chegou a viver nas ruas em Belo Horizonte, e conta a experiência de dor e violência sofridas durante o período em que foi internado na FEBEM, após ter sido entregue pela mãe à instituição, acreditando que ali o filho receberia os cuidados e educação adequados ao seu desenvolvimento longe da pobreza que viviam. Atualmente, Roberto é pedagogo, escritor e contador de histórias.

Você pode acessar o filme no link: <https://www.youtube.com/watch?v=kRJwOg-oavc>



**Legenda:** Capa do filme "O contador de Histórias".

Fonte: Disponível no Youtube, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=kRJwOg-oavc>

Crédito: Autoria da imagem desconhecida.

Apesar das distinções, ambas aprofundaram, não somente o discurso sobre a assistência desses “menores”, mas, sobretudo, as práticas disciplinadoras, controladoras e repressoras em relação a eles, as quais reforçaram seus estereótipos de altamente perigosos e delinquentes. Segundo declaração da UNESCO (2004), “a lógica que fundamentava a Política Nacional do ‘menor’ era a do ‘saneamento social’, pois a preocupação principal era com a garantia da ordem social e não com o atendimento das necessidades e direitos desse segmento social”. Com isso, mantém-se o entendimento das crianças e adolescentes enquanto objeto de intervenção estatal ao invés de sujeitos que possuem direitos e garantias legais, situação que só se altera com a CF/88 e com o ECA/91.

A Constituição Federal e o ECA apontaram uma nova atitude em relação às crianças e adolescentes. Os elementos que marcam essas legislações se referem à concepção desses indivíduos como *sujeitos detentores de direitos*. Mas, afinal, quais são esses direitos agora garantidos às crianças e adolescentes?

A descrição desses direitos está nos art. 227 da Constituição Federal de 1988 e no art. 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente e consistem no direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Tais direitos são concebidos e articulados em grupos em que os direitos à vida, à saúde e à alimentação se constituem como condições essenciais para a garantia da sobrevivência; os direitos à educação, à cultura, ao lazer e ao esporte e à profissionalização emergem como condições para o desenvolvimento em razão da etapa da vida em que se encontram e, por fim, os direitos à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária são estabelecidos como forma de garantir a integridade humana desses sujeitos.

O grande impacto dessas considerações está no fato de que ao serem reconhecidos

como sujeitos de direitos, a intervenção dá lugar à *concepção de proteção da infância e da adolescência*, as quais devem ser efetivadas não somente pelo Estado, mas pela família e toda a sociedade. Da mesma forma, o motivo da proteção a esses grupos deixa de ser o fato de estarem em situação irregular e passa a ser a condição peculiar de serem *pessoas em formação*. Portanto, a principal mudança no processo de construção de direitos das crianças, adolescentes e jovens está na forma de concepção desses sujeitos. O que implica no reconhecimento destes por características próprias e inerentes a estes sujeitos e no dever do Estado em garantir a efetivação desses direitos por meio de políticas públicas e sociais.

### O ECA E OS MARCOS BRASILEIROS DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Como já vimos, na década de 1980, a partir da mobilização de diversos movimentos sociais em prol de garantias jurídicas mais efetivas às crianças e adolescentes e melhores condições de tratamento nas instituições de internamento, é que foi possível abrir a discussão acerca de novos parâmetros sobre o universo infanto-juvenil (ABRAMO, 1997). Nesse contexto, o ECA se configura como instrumento importante desse processo ao definir que toda criança e adolescente tem proteção integral de seus direitos, individuais ou coletivo, sendo reconhecidos e reconhecidas enquanto pessoas que estão em *fase de formação social* e que, diante disso, devem ter garantias em acordo com este período de vida (BUDÓ, 2013). Neste tópico, vamos nos deter em entender o que significa essa ideia de *proteção integral* e quais seus impactos no tratamento das crianças e adolescentes no Brasil.

**Saiba mais****A luta por direitos: o Eca e o Movimento Meninos e Meninas de Rua**

*O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) foi um dos principais protagonistas na luta pela concretização dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, nos anos de 1980, que culminou na elaboração do ECA, em 1991. O Movimento inicia em 1982, integrando o processo de redemocratização, e tinha como objetivo denunciar as práticas desumanas e cruéis que pautavam a atuação nas instituições de internamento de menores (as FEBEM'S). O movimento mobilizou atores sociais que integravam as instituições de internamento da época como as crianças internadas, os técnicos, os educadores, os direitos e demais funcionários, para se organizarem, discutirem e reivindicarem uma política nacional que respeitasse os direitos humanos das crianças e adolescentes (NICODEMOS, 2020).*

O princípio da proteção integral tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) e, ao ser incorporado na legislação brasileira, tem-se a pretensão de garantir às crianças e aos adolescentes uma forma *específica* de proteção desses direitos. Em decorrência disso, de um lado, com o ECA, ampliou-se a responsabilidade em relação à efetivação e garantia dos direitos da criança e do adolescente para a sociedade e a família. De outro, reforçou o dever do Estado em garanti-lo, ao instituir como orientação obrigatória na execução de políticas públicas e sociais direcionadas a esses grupos.

Isso significa que, a partir daquele momento, essas políticas públicas deveriam ter como foco a promoção do desenvolvimento e a formação das crianças e adolescentes em vez de enfatizar medidas de internação e punição, como era feito de forma expressa até então. Com isso, esses instrumentos legais servem de suporte para o estabelecimento de novas condições na reformulação de políticas públicas em favor da infância e da juventude, sendo só a partir disso que a temática começa a ganhar força para se inserir no debate público e gerar respostas por parte do Estado.

**Saiba mais****Princípios norteadores do ECA**

*Além da proteção integral, outros princípios também são fundamentais para a garantia dos direitos da criança e dos adolescentes, entre eles estão, o princípio do superior ou melhor interesse e o princípio da prioridade absoluta, respectivamente previstos nos art. 3 da Convenção dos Direitos da Criança e art. 3 e 4 do ECA.*

*O princípio do superior ou melhor interesse da criança enfatiza a prioridade do interesse da criança, isto é, das condições que forem melhores a ela em todas as decisões em que ela figurar como parte. O princípio da prioridade absoluta estipula que este interesse da criança é absoluto, ou seja, não pode ser flexibilizado em razão dos interesses de outras pessoas.*

O Estatuto da Criança e do Adolescente está fundado sobre três eixos centrais, os chamados sistemas de garantias: o sistema primário de garantia tem como foco toda a população infanto-juvenil, voltando-se para as políticas sociais. O sistema secundário tem como foco as crianças e adolescentes que sofrem restrições de seus direitos fundamentais, não apenas à vida e integridade física, mas a liberdade de expressão, educação, etc. Por fim, o sistema terciário de garantias trata dos adolescentes em conflito com a lei. Ainda, seus artigos e diretrizes estão dispostas em duas partes: a parte geral e a parte especial: a primeira discorre sobre os direitos fundamentais da pessoa em desenvolvimento, aqueles já mencionados anteriormente. A segunda estabelece as políticas de atendimento como as políticas universais de saúde, educação e outros, e os programas e benefícios de assistência social; as medidas e diretrizes como a execução municipal e participação popular, e os órgãos necessários para a efetivação e proteção desses direitos como os Conselhos Tutelares, assim como as medidas cabíveis nos casos de violação destes, como veremos adiante.

Dessa forma, o Estatuto prevê o estabelecimento de uma estrutura capaz de pôr em prática as condições trazidas por ele. Os Conselhos de Direitos da Criança e os Conselhos Tutelares são órgãos essenciais para sua viabilização, especial-



mente no que se refere à participação da população na formulação e fiscalização das políticas sociais. Isso porque são órgãos colegiados, deliberativos e fiscalizadores que tem como objetivo acompanhar as diversas etapas de implementação das políticas públicas (CANTINI, 2008). Os Conselhos de Direitos são compostos por membros da sociedade e do governo e tem como finalidade específica formular, supervisionar e avaliar as políticas realizadas. Já o Conselho Tutelar é um órgão autônomo e permanente, composto apenas por membros da sociedade, tendo como finalidade acompanhar e decidir sobre a execução local, ou seja, é vinculado ao Poder Executivo Municipal.

Ambos os órgãos integram o Sistema de Garantia de Direitos, juntamente com os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Juizados e Promotorias da Infância e da Juventude, assim como, equipes de docentes, de coordenação e orientação pedagógica nas escolas, e demais sujeitos responsáveis também pelo atendimento e acompanhamento das crianças, adolescentes e jovens. Esse sistema representa a estrutura da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil e é composto por um conjunto de instituições, organizações, entidades, programas e serviços que funcionam de forma articulada e integrada. Todos buscam a efetivação dos direitos previsto no ECA e na Constituição Federal de 1988, no que tange à proteção integral (PEREZ e PASSONE, 2010).

Vale destacar alguns marcos legais que aprofundam e estruturam os princípios e diretrizes instituídas pelo ECA, como a Lei 8.242/1991, que institui o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); a Lei Orgânica de Assistência Social (Loas), de 1993, a qual priorizou, por meio da assistência social, o atendimento à criança e à adolescência previsto nas ações de atendimento às políticas municipais; o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Portaria n. 458 de 2001) e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Resolução n. 1 de 2006/Conanda) (PEREZ e PASSONE, 2010). Essas legislações são

importantes por regulamentarem e instituírem uma forma de tratar as crianças e jovens por meio da sua proteção e respeito à fase da vida em que estão, são, portanto, exemplos do reconhecimento dos desafios, problemas e condições enfrentadas pelas crianças e jovens no país, assim como, meios de buscar resoluções para tais.

## ABUSO, EXPLORAÇÃO E ABANDONO

Tratar dos direitos das crianças e dos adolescentes através das perspectivas dos direitos humanos implica a responsabilização do Estado na garantia de condições para efetivar as melhores condições para esses sujeitos. Não apenas em termos de execução de políticas sociais, que são indispensáveis nesse processo, mas também na constante formulação de leis que instituem tais ações como direitos constituídos. De outro modo, é dever do Estado atuar reconhecendo os direitos das crianças e dos adolescentes e criando mecanismos, estratégias e ações práticas para sua efetivação, inclusive em relação a respostas à sua violação.

A Constituição Federal e o ECA discorrem sobre a previsão de punição nesses casos: no art. 277, §4º da CF/88 está expresso que “a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”. Também o art. 5 do ECA apresenta essa prescrição nos seguintes termos: “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, 1991).

Apesar da gama de programas governamentais e não governamentais que abordam essa situação, ainda persistem no Brasil graves problemas como a violência, que afetam a infância e a juventude. Essas violências incluem abusos físicos e psicológicos e se constituem na forma de insultos, humilhações, discriminação, abandono, maus tratos, exploração sexual e trabalho infantil. Ainda, são verificados em todos os lugares, ou seja, se estendem tanto a instituições como a

escola e demais ambientes educacionais, orfanatos, de assistência e justiça social, locais de trabalho quanto ao lar e ambiente familiar e doméstico, e da comunidade em que vivem (ONU, 2006).

### Saiba mais

#### **Covid-19 e a garantia dos direitos previstos pelo ECA**

*A pandemia do novo Coronavírus, que teve início em 2020, impactou de forma severa o cotidiano e as condições de vida das crianças e jovens, inclusive sobre suas condições de aprendizado.*

*O artigo apresentado pela Inesper, instituição de ensino superior e de pesquisa sem fins lucrativos, com base em pesquisa promovida pela UNICEF, aponta como as condições educacionais de estudantes variam fortemente conforme a inserção socioeconômica.*

*Isso porque o estudo aponta que habitações precárias, infraestrutura sanitária inadequadas e alta densidade de pessoas afeta no processo de ensino aprendizado. Conjugado a isso, a falta de acesso à internet de forma estável e de qualidade interfere na possibilidade de acesso e inserção em ambientes educacionais on-line em um momento que o ensino remoto se tornou a regra.*

*O artigo completo está disponível no site do Inesper, publicado em 02 de março de 2021, na categoria "Políticas Públicas" e pode ser acessado neste link:*

*<https://www.insper.edu.br/conhecimento/politicas-publicas/pandemia-ameaca-aprofundar-desigualdades-no-brasil/?fbclid=IwAR3-LwU76zPRVJald-cKyNCawx0E7daGRn9yCyJewZvRxNjxuaaqtzwvaE>*

O abuso ou a exploração do trabalho infantil pode ser definido, com base nas diretrizes do ECA, quando crianças e adolescentes são constrangidas e constrangidos a executarem serviços perigosos, que as impeçam de estudar, que coloquem suas saúdes e desenvolvimento em risco, ou que as façam assumir responsabilidades e funções destinadas aos adultos, seja no âmbito familiar ou não. É, portanto, atividade considerada inapropriada à sua etapa de desenvolvimento. Já a exploração sexual consiste tanto em submeter crianças à prosti-

tuição ou exploração sexual com a finalidade de lucro quanto ao abuso pelo constrangimento e imposição de atos de cunho sexuais, seja a conjunção carnal ou a prática de ato libidinoso, conforme artigos 224-A, do ECA e 217-A, do Código Penal.

Entretanto, no Brasil, tanto a exploração do trabalho infantil quanto a exploração e os abusos sexuais são uma constante na realidade, dado que, como vimos, a cada hora três crianças e adolescentes são vítimas de abuso sexual em nosso país, segundo registro de denúncias do Disque 100 de 2018 (MPPR, 2020). Além disso, entre 2016 e 2019, dois milhões de crianças brasileiras trabalhavam (IBGE, 2019).

Mesmo assim, são inegáveis as conquistas e a relevância do ECA, sendo importante reconhecê-las como resultado de lutas e movimentos sociais. Condição essa que fica implícita pela nova terminologia adotada: o termo menor desaparece, sendo agora tratado no âmbito civil e criminal como *sujeitos*, e a qualificação quando de uma situação irregular se transforma no seu reconhecimento como pessoas em formação. A intervenção dá lugar à proteção integral. Os crimes são tratados como atos infracionais e as penas se tornam medidas socioeducativas, em uma tentativa de responsabilização pelos atos praticados ao invés da mera punição. No entanto, após 30 anos de sua promulgação, permanece a necessidade de amplo debate sobre a efetiva concretização dos direitos previstos. Isto porque, adequaram-se os termos e o discurso, mas manteve-se em muito o caráter seletivo, punitivo e excludente das práticas direcionadas às crianças e adolescentes e pouco se avançou na efetivação dos direitos legalmente estabelecidos.

É essa inconsistência entre a pretensão teórica do ECA e a prática cotidiana que, muitas vezes, é verificada e deve ser cada vez mais debatida.

### Prática 2 - Direitos, educação e desigualdades sociais

**Objetivo:** Promover a reflexão sobre os direitos de crianças, adolescentes e juventude. Sugere-se que isso seja feito por meio da discussão sobre como as condições sociais de desigualdade em termos de moradia e renda interferem na efetivação de tais direitos no que tange à educação.

**Sugestão de desenvolvimento:** Sugerimos abordar o tema, através dos impactos da pandemia na realidade escolar de diversos grupos de crianças e jovens. Para isso, sugerimos que as/os participantes produzam cartazes representando, por meio de texto e imagens, quais direitos foram afetados pela pandemia (por exemplo, direito à educação, direito à saúde, direito à alimentação, etc), explicando por que e como esses direitos são definidos.

**Recursos:** computador para realizar pesquisas sobre o impacto da Covid-19 na educação, folha de caderno ou cartazes, jornais e revistas. A atividade deve ser realizada por meio de colagem e apresentação aos colegas, posteriormente.

### Prática 3 - “Júri popular” sobre a redução da maioria penal

**Objetivo:** Refletir e debater a redução da maioria penal no Brasil.

**Sugestão de desenvolvimento:** A maioria penal no Brasil é um tema atual, dado que alguns setores da sociedade buscam a redução da idade hoje considerada mínima, de 18 anos, para 16 anos de idade. Enquanto isso, pondera-se de outro lado que a redução não tem capacidade de incidir na violência e na criminalidade e que, na verdade, poderia intensificar as desigualdades sociais. Nesta atividade, é importante que a formação comece com uma contextualização da questão, da diferenciação entre maioria penal e responsabilização penal. Ademais, deve-se usar materiais de apoio para as/os participantes estudem e se preparem para o debate, divididos entre favoráveis, contrários e júri.

O/a mediador/a deve conduzir o debate ou escolher um/a participante para fazê-lo, controlando os tempos de exposição dos grupos, organizando questões e debate entre eles e orientando o júri, para que após ouvir as considerações favoráveis e contrárias, possam chegar a uma conclusão.

**Recursos:** Computador para pesquisa e espaço adequado para debate. Materiais de apoio sugeridos para preparação dos grupos:

No site Politize!, na sessão Direitos Humanos, a matéria publicada em 02 de julho de 2015 pode ser acessada em: <https://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/>

A “Cartilha contra a redução”, publicada no Site do Ministério Público do Paraná pode ser acessada em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/idade\\_penal/punir\\_e\\_a\\_soluciao.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/idade_penal/punir_e_a_soluciao.pdf)

### Prática 4 - Reconhecendo os direitos da criança e dos adolescentes na prática

**Objetivo:** Proporcionar às pessoas participantes, primeiro, a aproximação com o ECA e os termos em que seus direitos garantidos e, em seguida, o reconhecimento desses direitos na vida cotidiana.

**Sugestão de desenvolvimento:** Simular as discussões que ocorreram por meio da Comissão Criança e Constituinte, de 1986, a qual culminou nos direitos garantidos pelo ECA. Criar grupos de discussão, em que cada grupo seja responsável por defender um dos direitos elencados no Estatuto, justificando qual a relevância e o impacto daqueles direitos na vida dos jovens brasileiros. Os direitos se remetem à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

**Recursos:** Usar o próprio ECA, fazendo a leitura em conjunto com as pessoas participantes em um primeiro momento, depois a distribuição dos direitos por grupos. Além de computador para a pesquisa sobre a relação entre o direito e a realidade brasileira.

### PARTE 3 - CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS COMO PORTADORES CULTURAIS DOS DIREITOS HUMANOS

Como vimos, crianças, adolescentes e jovens recentemente passaram a ser consideradas sujeitos de direitos em nosso país. Contudo, ainda existem muitos desafios na implementação de leis que garantam tais direitos, bem como políticas públicas que os efetivem. Nos debruçamos, neste momento, na reflexão sobre como a cultura passa a integrar esses direitos e como podemos trabalhar, enquanto educadores e educadoras, para efetivá-los.

A cultura é um dos elementos definidores do ser humano, por isso, podemos dizer que o ser humano é um ser cultural. Porém, existe uma herança do século XIX (ALVES, 2009) que aborda a cultura como um conjunto ou acúmulo de costumes, práticas e hábitos considerados imutáveis de povos ao redor do mundo. Essa concepção, em geral, relaciona a cultura com teorias naturalistas e biológicas desse período. Hoje, essas perspectivas são consideradas datadas e ultrapassadas, pois assumem a preponderância da natureza sobre a cultura e, ainda, cristalizam a própria noção de cultura, como se fosse imutável (CUCHE, 2002).

No século XX, principalmente a partir de pesquisas antropológicas, a noção de cultura foi sendo reformulada e ganhou concepções, superando visões evolutivas e até mesmo preconceituosas. Já no século XXI, a crítica à essa visão da cultura enquanto um conceito estático ganha força e novas teorias nos permitem repensar e reconstruir suas concepções.

#### Para aprofundar

*Para conhecer um pouco mais sobre cultura e diferenças culturais, sugerimos a você assistir o seguinte vídeo:*

**ADICHIE, Chimamanda. O Perigo da História Única.** Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento *Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009)*.

*Você pode acessar este vídeo neste link:*

[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?langua=pt](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?langua=pt)

O que é importante considerarmos é que as culturas são uma parte imprescindível das relações humanas e, portanto, produzidas, construídas e reconstruídas, elaboradas e pensadas em contextos sócio-históricos.

Nos processos históricos de colonização, houve também a negação da diversidade e da legitimidade das manifestações culturais não ocidentais, chamada etnocentrismo, em que uma série de ações discriminatórias e de extermínio a diversas populações se manifestou ao redor do mundo. Esse processo, por sua vez, gerou novos debates e práticas, que buscam identificar seres humanos como portadores de culturas, sendo a cultura um direito humano que deve ser garantido a todos os seres. Para pensarmos a cultura enquanto um direito podemos destacar, portanto, a Declaração dos Direitos Humanos, surgida no pós-guerra, em 1948, como podemos observar em seu artigo 27º:

Art. 27: 1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. 2. Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria. (ONU *apud* UNICEF, 1948).

Isso é importante neste ponto da discussão porque, com objetivo de proporcionar outro olhar sobre as relações humanas e combater conflitos políticos e sociais, a Declaração dos Direitos Humanos permitiu elaborar uma série de tratados e instrumentos para a garantia de direitos de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ao redor do mundo.

Porém, assim como a noção de cultura foi influenciada pelas teorias e ideias naturalistas, a concepção de direitos humanos sofreu tais influências. Com base na ideia da construção do Estado Moderno, os Direitos Humanos foram vinculados a teorias jusnaturalistas e reduzidos ao caráter imutável da perspectiva da lei, num viés positivista, desconsiderando que tais direitos também são construções das ações humanas, de relações

subjetivas, elaborados em conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais (ESCRIVÃO FILHO e SOUZA JUNIOR, 2016). Nesse sentido, fica a pergunta: como as crianças, adolescentes e jovens, considerados sujeitos de direitos, passaram a ser contemplados pelos Direitos Humanos?

da dignidade humana. Sendo a cultura parte da construção e reconhecimento dessa dignidade, podemos analisar brevemente dois pontos: 1) O acesso de crianças, adolescentes e jovens, portadores de cultura, aos direitos humanos; e 2) o direito da criança e do jovem à cultura.

### Para aprofundar

Para ampliar o debate histórico sobre a construção dos Direitos Humanos, recomendamos ler o livro de Fábio Konder Comparato, intitulado **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos** (São Paulo Saraiva 2018).

Para entender melhor a lógica das crianças e adolescentes como portadores de direitos e a violação de Direitos Humanos, recomendamos ver o filme **Os Miseráveis** (2020. 1 hora e 42 min. Drama, França. Direção: Ladj Ly).



**Legenda:** Cartaz para divulgação do filme “Os miseráveis”, indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 2020.

Fonte: O trailer do filme pode ser acessado no link: <https://filmow.com/les-miserables-t275808/trailers/>

Crédito: Autoria desconhecida.

Analisamos anteriormente a construção da categoria da criança, adolescente e jovem enquanto sujeitos de direitos. A seguir, veremos como esses marcadores possibilitam a vinculação destes grupos com a construção e manutenção

### O ACESSO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS AOS DIREITOS HUMANOS

Atualmente as crianças e jovens são entendidos como seres portadores e produtores de cultura, porém, como vimos no início desta unidade, a ideia que predominou por alguns séculos foi que a de que infância era apenas uma fase pré-adulta, sendo as crianças seres incompletos.

Se a cidadania no processo de socialização das crianças e jovens não foi considerada por muito tempo, a percepção desses grupos enquanto sujeitos culturais também estava fora de cogitação. Nesse sentido, quando falamos de crianças e jovens enquanto categorias elaboradas socialmente, entendemos que são construídas numa perspectiva histórica, mas também sociológica (BELLONI, 2009).

Quando consideramos o pensamento e a vivência das crianças e jovens, elaboramos possibilidades de ampliação da compreensão enquanto seres portadores e produtores de cultura e não apenas sujeitos que internalizam processos e fatos. Isto porque, “as crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas” (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Dessa forma, quanto mais cedo crianças, adolescentes e jovens acessarem e vivenciarem práticas culturais de maneira ativa, maior será sua participação enquanto atores e atrizes sociais com capacidade de ações em grupo, ao se reconhecerem enquanto sujeitos culturais e de direito. Por isso é necessário partirmos da premissa de que, quando falamos de crianças, adolescentes e jovens enquanto sujeitos que devem ter acesso e reconhecimento aos Direitos Humanos, estamos

falando de sujeitos *portadores e produtores* de cultura importantes para a formação social.

## O DIREITO DAS CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS À CULTURA

A cultura também é produzida e anunciada, sendo material ou imaterial, manifestada como cultura de massa, popular, erudita, que se expressa na pluralidade da nossa sociedade. Não existe, portanto, 'uma' cultura, mas vivemos em uma sociedade multiculturalista, em que diferentes expressões culturais existem, interagem e se articulam. Nessa acepção, podemos dizer que o direito à cultura não está apenas em ter acesso a algo pronto, mas na *participação, criação* e no *reconhecimento de práticas, elementos e grupos culturais diversos*. A possibilidade de entender o multiculturalismo nos permite, portanto, identificar a *diversidade cultural* e respeitá-la.

Os saberes, os fazeres, as vivências, as construções de memórias coletivas e individuais são entendidas como elementos culturais importantes que devem ser garantidos como direitos humanos, em nossas relações cotidianas e pelo Estado, na formulação de políticas públicas. Esses elementos também são determinantes e essenciais no desenvolvimento de crianças e jovens e devem ser entendidos como eixos centrais nas relações sociais e pessoais na formação de crianças e jovens.

Como vimos, a Declaração dos Direitos Humanos inaugurou instrumentos e mecanismos para a garantia e expansão de direitos. No caso do direito à cultura, no Brasil, as crianças e jovens são respaldados, ainda, pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959), pela Constituição Federal (1988), pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989), assim como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pelo Estatuto da Juventude (2013), os quais afirmam que o direito à cultura se relaciona com o direito à educação, sendo a escola, portanto, uma instituição fundamental na garantia do acesso à cultura,

como podemos observar no artigo 58º da ECA que diz: "No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura." (BRASIL, 1991).

Por fim, reforçamos que a cultura ainda não é plenamente identificada enquanto parte de um direito humano (CANDAU, 2008). Reiteramos que o acesso à cultura como um direito humano é entendido como parte determinante na formação do espírito crítico, de elaboração de decisão, de ampliação da participação política e de valores democráticos. O acesso e garantia culturais são partes importantes do desenvolvimento das crianças e jovens, pois promovem a cidadania, o diálogo e o respeito à diversidade e contribuem para a superação dos *apartheids* socioculturais presentes em nossa sociedade.

## POSSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA A PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA ENTRE CRIANÇAS E JOVENS

Como vimos, os ambientes educacionais e formativos são espaços privilegiados de promoção de direitos humanos e, em especial, da cultura. Não apenas por serem, comumente, as instituições responsáveis pela transmissão de conteúdos programáticos previstos nas leis de educação, mas, sobretudo, pela relevância que assumem no processo de interação social entre seus atores sociais. Nesse sentido, teceremos considerações sobre possibilidades educativas de promoção da dignidade humana entre crianças e jovens, refletindo também sobre os espaços e instituições nos quais as práticas educativas são elaboradas.

Inicialmente, é impossível dissociar a Educação em Direitos Humanos de promoção da dignidade humana. Nessa lógica, não é apenas ter conhecimento da Declaração dos Direitos Humanos, mas também de saber como executá-la em diversos espaços, como podemos perceber do excerto abaixo:

(...) educação em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e comportamentos necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2006, p. 1).

A base da promoção da dignidade humana precisa estar fundamentada em práticas que visem à ampliação do debate democrático, à valorização da diversidade cultural, à institucionalização da importância dos direitos humanos, à formação de conselhos e que estimulem a elaboração de materiais didáticos.



**Legenda:** Na imagem acima vemos a Caravana de Educação em Direitos Humanos que ocorreu no Amapá em 2015. Nessa caravana ocorreram debates, análises, ampliações de políticas públicas e relatos de práticas educativas em Direitos Humanos.

Fonte: <https://search.creativecommons.org/photos/a38f3dc2-08b5-479b-810f-d194311d9c6f>.

A partir disso, podemos afirmar que os espaços educacionais e formativos se tornam importantes ambientes para a criação de práticas que possibilitem a educação em direitos humanos, e, portanto, promovam a dignidade humana. A Educação em Direitos Humanos busca, portanto, estimular que crianças e jovens sejam

conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, ampliando o debate democrático e a justiça social. Desta forma,

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2006, p. 32).

Assim, o papel de uma escola na promoção da Educação em Direitos Humanos deve iniciar pelo Projeto Político Pedagógico, pois sua finalidade é direcionar as práticas educativas. Para executar tais propostas observadas na citação acima é preciso pensar e reelaborar metodologias dentro e fora da sala de aula, incentivar o trabalho coletivo, ampliar o debate sócio-histó-

rico, trabalhar de maneira inter e transdisciplinar, possibilitar a investigação, a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, criando um espaço de respeito e valorização da diversidade.

Dessa forma, para consolidar tais propostas, é preciso que as pessoas que atuam em ambientes educacionais participem de formações, a fim de apreender dados e informações sobre a temática. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2012 embasa uma série de metodologias, programas, projetos, aulas e práticas para a construção da Educação em Direitos Humanos, almejando a criação de uma “*cultura em direitos humanos*”.

Esta *cultura em direitos humanos*, de acordo com o PNEDH, é entendida como um processo de introjeção de valores e de comportamentos que promovem a dignidade humana, respeitando as diferenças sociais e culturais. É, ainda, uma tentativa de elaborar o olhar e a consciência de que todos e todas são sujeitos de direito, uma vez que os direitos humanos ainda não são parte da cultura de muitas sociedades. É preciso, nesse sentido, criar uma compreensão *intercultural* dos ambientes educacionais e formativos, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2009), que se abram para reconhecer e proporcionar os direitos humanos no âmbito global e local respeitando as diferenças e diversidades culturais.

### Saiba mais

A noção de *inteculturalismo* diz respeito a romper com imposição de países (principalmente ocidentais) que não respeitam a diversidade, forjados nos ideários dos Direitos Humanos, uma vez que estes são vistos como políticas regulatórias. Para isso, os direitos precisam ser reconhecidos como *multiculturais*, aspirando que sejam universais, mas que cada cultura tem dimensões locais diferentes para pensar a dignidade humana. Portanto é necessário o princípio da igualdade e da diferença, que reconheçam a distinção entre a luta por igualdade e a luta por reconhecimento das diferenças. Nas palavras de Santos (2009, p.18), “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

As crianças, adolescentes e jovens só foram reconhecidos enquanto sujeitos de direitos após um longo processo sócio-histórico de disputas em torno de suas demandas, como vimos anteriormente. No entanto, seus direitos duramente conquistados ainda são frequentemente violados, dificultando o reconhecimento e manutenção de suas dignidades.

Vale ponderar, portanto, que, para promovermos e garantirmos a dignidade humana de crianças e jovens, faz-se necessário compreendermos quais direitos são esses, bem como mantermos uma série de práticas educativas em múltiplos ambientes que impulsionem a Educação em Direitos Humanos na perspectiva proposta pelo PNEDH.

### Prática 5 - Respeito à diversidade religiosa como parte da diversidade cultural

**Objetivo:** proporcionar que às pessoas participantes reconheçam a diversidade religiosa como parte das práticas culturais, e como as religiões debatem e compreendem temas sociais.

**Sugestão de desenvolvimento:** pesquisar como as diversas matrizes religiosas entendem e se posicionam em relação a temas como: células tronco, eutanásia, pesquisa com animais, legalização das drogas, clonagem e pena de morte. Esta atividade permite promover tanto o respeito à diversidade cultural e religiosa, quanto fomentar entendimento acerca das relações culturais e sociais.

**Recursos:** esta atividade pode ser realizada com pesquisa na internet, livros e entrevistas com lideranças religiosas.

**Direcionamento:** se a atividade for realizada em ambiente escolar, pode ser aplicada em disciplinas como Biologia, História, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Geografia, Português.



### Prática 6 - Jovens e a cultura popular

**Objetivo:** Proporcionar o conhecimento e reconhecimento de práticas de cultura popular entre crianças e adolescentes em sua localidade.

**Sugestão de desenvolvimento:** Pode ser realizado uma pesquisa em pequenos grupos de quais são as práticas de cultura popular em sua região (Estado ou município), se ocorre e como é a participação de crianças e adolescentes. É possível realizar uma entrevista com integrantes de grupos culturais.

**Recursos:** A pesquisa pode ser realizada pela internet. Para complementar, pode-se ver o Documentário Fandango: dança tradicional no Paraná, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=GJ80hBI3PAQ>

**Direcionamento:** se a atividade for realizada em ambiente escolar, pode ser aplicada nas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Geografia, Português e Línguas Estrangeiras Modernas.

### Prática 8 - Produção de Fanzine

**Objetivo:** ampliar o debate e a compreensão do direito à cultura enquanto direito humano.

**Sugestão de desenvolvimento:** produzir Fanzines, que são colagens feitas com revistas ou jornais, podendo utilizar folhas de papel sulfite ou recicláveis, trazendo textos e imagens sobre direito à cultura, projetos, programas e políticas públicas de acesso à cultura de crianças e adolescentes, em especial daquelas em situação de vulnerabilidade social. A produção pode ser individual ou coletiva.

**Recursos:** Folhas de caderno, sulfite ou recicláveis, pesquisa em livros, internet, revistas, podem ser feitas colagens ou impressões.

**Dica:** para aprender a fazer Fanzines, você pode acessar o site Design Culture, na sessão "Design", em matéria publicada por Nataly Rivas em 09 de setembro de 2016, no link: <https://designculture.com.br/ja-ouviu-falar-em-fanzine>.

### Prática 7 - Realidade brasileira e a efetividade dos direitos

**Objetivo:** Promover a discussão sobre os direitos humanos e assimilar o conceito com a realidade cotidiana dos indivíduos.

**Sugestão de desenvolvimento:** utilizar a letra da música "Mãe", do cantor Emicida, para discutir as desigualdades brasileiras, buscando articular a condição de vida retratada na música com a possibilidade de efetivação dos direitos das crianças, adolescentes e jovens. A ideia é indagar as pessoas participantes sobre: qual a realidade descrita na música? Qual a relação com os direitos humanos? Quais direitos dispostos no ECA estão sendo violados? É possível criar grupos para os estudantes discutirem entre si sobre as questões, e posteriormente apresentar na turma algumas ideias. Disso, é possível discutir o tema.

**Recursos:** Utilizar a letra da música "Mãe", do rapper Emicida. Som ou computador para reprodução durante a formação.

### Prática 9 - Explorando a diversidade cultural juvenil: A dança do Passinho

**Objetivo:** refletir sobre a diversidade cultural juvenil, através do exemplo da dança do passinho.

**Sugestão de desenvolvimento:** as juventudes se expressam de diversas formas, através da música, dança, artes plásticas, produções audiovisuais e artísticas de maneira geral. Nesta atividade estudaremos a expressão cultural juvenil chamada "dança do passinho". A atividade deve começar com o clipe "Todo mundo aperta o play!". Depois de assistir o vídeo, as pessoas participantes devem ser divididas em grupos menores para pesquisar o contexto em que o passinho surgiu, as formas com que os grupos se reúnem para dançar, as músicas que inspiram as danças, bem como as diferenças regionais entre as danças do passinho. Após a pesquisa pode-se fazer uma roda de conversa sobre as aprendizagens alcançadas. O clipe "Todo mundo aperta o play!". Está disponível no seguinte link:

[https://www.youtube.com/watch?v=rrtFy5C02Pc&ab\\_channel=BailedoPassinho](https://www.youtube.com/watch?v=rrtFy5C02Pc&ab_channel=BailedoPassinho)

**Recursos:** computadores com internet para pesquisa.

**Materiais de apoio:** veja a reportagem “A História do Passinho e Sua Chegada às Olimpíadas de 2016”, disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=21737>. Também a reportagem “Por dentro do passinho, nova febre das favelas do Recife”, disponível em: <https://www.leiaja.com/cultura/2019/01/25/por-dentro-do-passinho-nova-febre-das-favelas-do-recife/>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos, nesta unidade, que a infância e a juventude não são, apesar de sua caracterização ser definida por idade, categorias apenas etárias em termos biológicos. Elas são, também, construções sócio-históricas, que surgiram no início do capitalismo e têm se transformado ao longo do tempo. No Brasil, a infância e a adolescência foram marcadas por aspectos negativos até o século XX, pois as crianças e adolescentes eram considerados seres incompletos e incapazes, sempre comparados aos adultos. No início do século XX, com o crescimento urbano e com o aumento da pobreza e da vulnerabilidade social, além desta incapacidade, parte das crianças e adolescentes foram relacionados com a marginalização e tratados social e juridicamente como *menores* e *infratores*. Como vimos, nesta época, o Estado tinha como objetivo penalizar e punir estes grupos sociais.

A categorização de crianças, adolescentes e jovens começou a mudar por conta das transformações ocorridas em espaços de debate e formulações internacionais, incentivados por entidades como as Nações Unidas, baseadas em debates sobre os Direitos Humanos, e pela pressão da sociedade civil e dos movimentos sociais, que demandavam outra forma de atenção para com as crianças e jovens. No Brasil, a partir da CF/88 e do ECA, de 1991, as crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos com direitos integrais. Ou seja, o Estado passou a considerá-los seres que possuíam demandas específicas e que ao mesmo tempo deveriam ter direitos

sociais universais garantidos. Apesar dos grandes desafios de implementação das normativas, desde então, as políticas públicas de infância e juventude avançaram em nosso país.

Por fim, compreendemos os ambientes educacionais e formativos como espaços privilegiados para lidar com esses desafios. Cabe às formadoras e aos formadores compreender as especificidades dos sujeitos com que lidam cotidianamente, valorizar suas expressões culturais, bem como buscar incentivar seu desenvolvimento integral, com o objetivo de formar cidadãos e cidadãs capazes de interagir com o mundo de maneira autônoma, ativa e respeitosa.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília (Orgs). *Juventude e contemporaneidade*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 25-36, 1997.
- ALMEIDA, Silvío. **Racismo estrutural**. Coleção feminismos plurais. São Paulo: Ed. Pólen, 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 157-168.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927**. Institui o Código de Menores. Brasília, 1927.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais** – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1991**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1991.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394 de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.852, de 5 agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. 2013.

BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

BUDÓ, Marília Nardin. **Mídias e discursos de poder: A legitimação discursiva do processo de encarceramento da juventude pobre no Brasil**. Tese (Doutorado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, 2013.

CANAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

CANTINI, Adriana Hartemink. A proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, v. 21, n. 2, p. 1-12, 2008.

CIARALLO, Cynthia Rejane Correa Araujo; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. O conflito entre as práticas e leis: a adolescência no processo judicial. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 613-630, set/dez, 2009.

CONJUVE. **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/j/es/a/>

RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 11 mar. 2021.

ELIAS, Roberto João. **Direitos Fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESCRIVÃO, Antônio Sérgio. FILHO; SOUSA, José Geraldo de. JUNIOR. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. 1. ed. Belo Horizonte: D’Plácido, 2016 (Coleção Direito e Justiça).

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e da adolescência no Brasil** – 2019. São Paulo, 2019.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Políticas públicas para a infância no Brasil – análise do processo de implementação de um novo modelo. **Pensamento Plural**, n.16, p. 25-45, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/5409/4258>. Acesso em 11 mar. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2019**. IBGE: Brasília, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 12 mar. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019**. IBGE: Brasília, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf). Acesso em 12 mar. 2021.

IPEA, **Atlas da violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em 13 mar. 2021.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 29-145.

MPPR. CAOP Informa. **Estatísticas** - Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil

a cada hora. 05 de março de 2020. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>. Acesso em 18 mar. 2021.

NERI, Marcelo. (Coord). **Juventude e trabalho**: qual foi o impacto da crise na renda dos jovens? E nos nem-nem? Rio de Janeiro: FGV Social, 2019. Disponível em: <https://cps.fgv.br/juventude-trabalho>. Acesso em 11 mar. 2021.

NICODEMOS, Alessandra. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira De História & Amp.** v. 12, n. 24, p. 170–197, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11892>. Acesso em 19 mar. 2021.

NOVAES, Regina Célia Reyes. Prefácio. In: CASTRO, Jorge; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla (Orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p. 13-23.

ONU. **Relatório sobre o estudo das Nações Unidas sobre a violência contra crianças**. ONU, 23 ago. 2006. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/estudo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PEREZ, José Roberto Rus Perez; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cad. Pesquisa**. v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Violência contra crianças: informe mundial. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. supl, p. 1343-1350, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232006000500023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500023&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 mar. 2021.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ADORNO, Sergio. Violência contra a criança e adolescentes, violência social e Estado de Direito. **São Paulo em Perspectiva**. v. 7, n. 1, p. 106-117, jan./mar, 1993.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Revista Direitos Humanos**, jun., 2009. Acessado em 14 de março de 2021.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. Política Nacional de Juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, Jorge; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla (Orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009, p. 41-70.

UNE. **Juventude, Trabalho e Uberização**: um Brasil que não nos permite sonhar, 25 jan. 2021. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/juventude-trabalho-e-uberizacao-um-brasil-que-nao-nos-permite-sonhar/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

UNESCO. **Programa mundial para educação em Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em 10 mar. 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 mar. 2021.

UNICEF. **Relatório** - Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes. IBOPE Inteligência, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/11331/file/relatorio-analise-impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes.pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

# Direitos Humanos, Pessoas Idosas e com Deficiência

*Dandara dos Santos Damas Ribeiro  
Eber Santos da Silva  
Leonardo Carbonieri Campoy*

## INTRODUÇÃO

As temáticas dos direitos das pessoas com deficiência e das pessoas idosas são de extrema relevância para a discussão acerca dos direitos humanos, os quais têm sentidos abertos e progressivos em relação aos mais diversos grupos sociais que se encontram em situação de desvantagem ou de vulnerabilidade. Por meio desse debate, objetiva-se a superação dos preconceitos – que, em relação às pessoas com deficiência é denominado “capacitismo” e em relação às pessoas idosas é denominado “idadismo” –, bem como a promoção de uma sociedade inclusiva, em que todos sejam considerados sujeitos de direitos de modo pleno.

Nesse aspecto, a educação em direitos humanos é ferramenta indispensável para que possamos promover diálogos, de modo que os(as) formadores(as) ou facilitadores(as) caminhem juntamente com os(as) estudantes através dos processos de aprendizagem, tendo em vista que, ao reconhecermos vulnerabilidades, observamos que certos sujeitos sociais suportam desproporcionalmente situações de fragilidade, impondo à sociedade uma proteção específica, que justifica a adoção de ações, medidas e políticas para sua superação. Essas são questões vinculantes e dizem respeito a todas as pessoas e ao interesse social coletivo.

De maneira mais ampla, a proposta de discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência e das pessoas idosas remete à necessidade de fazermos uma revisão sobre as convenções culturais acerca do “corpo” em nossa sociedade. Um corpo que é entendido como dotado de uma estrutura biológica universal, individualizado e dividido através do dualismo mente e corpo (estrutura herdada principalmente das concepções filosóficas cartesianas do século XVII).

Neste sentido, o nosso esforço será o de promover uma orientação pedagógica que entenda o corpo numa totalidade que não se reduza ao aspecto biológico, mas o compreenda em interação nos diferentes contextos, partindo da diversidade sociocultural, por meio da qual a deficiência e/ou a velhice são consideradas enquanto marcadores sociais da diferença.

A partir de tais marcadores, é possível verificar as diferentes interfaces e situações em que tais sujeitos têm seus direitos violados – muitas vezes, com a sobreposição de formas de opressão e discriminação – para que se possa viabilizar e garantir que os direitos das pessoas com deficiência e das pessoas idosas sejam respeitados, enquanto direitos fundamentais para a promoção da dignidade humana.

## PARTE 1 - PARA UM COMEÇO DE CONVERSA: “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”

Um importante lema tem feito parte do repertório daqueles que atuam na causa dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil e ao redor do mundo, trata-se do: “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”. Conforme o especialista em assuntos relativos às pessoas com deficiência Romeu Kazumi Sasaki (2007), essa expressão foi alçada pela primeira vez por ativistas sul-africanos após uma série de eventos, dentre eles, quando o governo da África do Sul, convenientemente, proclamou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1986, após pressão interna. Na ocasião, o líder Friday Mavuso fez uma leitura em uma importante conferência nacional destacando as injustiças da dupla discriminação do *apartheid* e das deficiências.

A experiência desses ativistas na África do Sul não pode ser vista fora do contexto político do *apartheid* – regime de segregação racial que perdurou no país de aproximadamente 1948 a 1994, e que, devido à intensa violência, deixou um grande contingente de pessoas com sequelas e lesões. Por esse motivo, projetou-se um importante movimento organizado em defesa de direitos das pessoas com deficiência naquele país. As ações do movimento estavam intimamente ligadas a reivindicações gerais pelo fim do *apartheid* e à libertação do seu povo, dentre as quais estavam incluídas as pautas específicas da deficiência.

Trazer a participação efetiva de pessoas com deficiência, como sugere o princípio “Nada sobre nós sem nós”, é uma perspectiva que defende que, quaisquer questões, atos, políticas, entre outros, sejam feitas por ou contem com a participação das próprias pessoas nesta condição. Sobretudo, esse lema reivindica que se leve em consideração a realidade em que tais pessoas vivem, bem como os temas que elas próprias consideram relevantes, suas experiências, contexto social e subjetividades.

Com a intenção de trazer a participação efetiva dos próprios sujeitos, destacamos para o leitor ou leitora que uma das vozes narrativas desta Unidade – isto é, um de seus autores – é a de uma pessoa com deficiência que, neste momento, traz o relato de uma experiência pessoal em formato “autoetnográfico” (ou seja, uma descrição com o foco na interação que o autor tem com as pessoas e que leva em conta dimensões sociais e culturais). Essa descrição nos permitirá aprofundar alguns pontos sobre a relação entre deficiência e direitos humanos, através de uma vivência concreta, conforme relato que segue:

*Em meados de 2018, ao ingressar na turma de mestrado (...), enquanto circulava por corredores e ambientes da universidade, fui convidado por um grupo de estudantes de graduação (...) a participar da fundação de um coletivo que foi batizado como “Hawking” em homenagem ao grande físico britânico que morreu naquele ano.*

*Minhas preocupações naquele momento em relação à militância se limitavam à falta de acessibilidade na universidade. No prédio em que eu estudava existia apenas um banheiro acessível e mesmo assim era usado por muitas outras pessoas. Alguns dos meus colegas de coletivo, que incluía autistas, cadeirantes e cegos, tinham reclamações semelhantes: falta de recursos e espaços inacessíveis. A ideia de um coletivo para pessoas com deficiência que colocava suas pautas específicas foi uma novidade entre os estudantes. Desde a minha época de graduação eram comuns pautas relativas a questões de gênero, classe, raça, etc. e pela primeira vez vi o curso de Ciências Sociais promover um debate com membros do coletivo sobre as demandas políticas de pessoas com deficiência.*

*Ao longo de muitas reuniões do Coletivo, fomos nos deparando com situações graves, desrespeitosas e desumanizantes que ocorriam nas universidades. Um exemplo foi o que ocorreu no início de 2018, quando a mídia local circulou que, embora a Universidade tivesse implementado a política de cotas para pessoas com deficiência, ela não contratou*

*intérpretes de libras para alunos surdos, o que ocasionou desistências e tomada de medidas judiciais. Na mesma época, o curso de música (...) tentou inviabilizar as cotas para pessoas surdas ou cegas, alegando que não teriam recursos para atender ou formação para lidar com essa situação. Esse fato chegou a ser discutido no Conselho Universitário, gerando manifestações do Coletivo na reunião.*

*O que mais me chamava a atenção em minha experiência no Coletivo era que, para quase todos os colegas, a principal reclamação era falta de empatia, dificuldades de socialização, hostilidades entre colegas e os professores. Não raramente comentavam situações de exclusão, ou falas de teor preconceituoso, negação de direitos como o caso de alguns professores que chegaram a dizer que algumas "exigências" de acessibilidade ou de recursos especiais seriam, na verdade, "privilégios".*

*Para meus colegas essas situações eram gatilhos geradores de sintomas de ansiedade e depressão, para alguns resultou em tentativas de suicídio, situações invisibilizadas, mas visualmente marcadas em cicatrizes. (Adaptado de SILVA, 2021, p.127)*

O relato apresentado revela uma tensão aparente, pois mensagens contraditórias estão expostas. Se por um lado, conceitos como "inclusão" e "acessibilidade" passaram a ser reconhecidos por um grande público como uma responsabilidade social, de outro, a efetivação de práticas que levem à concretização dessa realidade ainda não se faz inteiramente presente. A política de cotas para pessoas com deficiência permitiu que, minimamente, algumas pessoas ingressassem no ensino superior ou conquistassem postos de trabalho em empresas privadas ou órgãos públicos, no entanto, a reivindicação de adequações apropriadas ou de auxílios específicos podem ser taxadas por alguns como um "privilégio".

Por trás de entendimentos como esse estão os fortes valores de "independência" e "igualdade" das sociedades modernas, por isso, espera-se das pessoas com deficiência que, não obstante todos

os obstáculos que se impõem, sejam exemplos de superação. Trata-se da ilusória ideia que diz não importar o ponto de partida, pois todos teríamos as mesmas potencialidades de "chegar lá", de se autorrealizar, obter sucesso e, encontrando dificuldades, bastaria apenas o esforço.

Conforme se observa na descrição do relato, as questões de acessibilidade ou adequações, embora fossem muito importantes para os grupos de estudantes, eram desrespeitadas e violadas. Além disso, conforme o relato, o que mais gerava uma inesgotável fonte de ansiedade eram as interações com outras pessoas, a hostilidade e a exclusão. É preciso compreender que não se trata apenas de ofensas ou ataques diretos sobre a condição de uma pessoa, mas de agressões implícitas em falas e atitudes, que constituem um tipo específico de violência às quais as pessoas com deficiência estão sujeitas, ao que denominamos de "capacitismo", aproximando-se assim das experiências do racismo, idadismo, homofobia, misoginia.

O conceito de "capacitismo" diz respeito à hierarquização dos corpos, em termos de suas capacidades, habilidades, comportamentos e aparência, que estruturam relações e a sociedade como um todo. A ideia desse conceito é que existe um corpo padrão, saudável, "normal" que serve de única referência para todas as pessoas. Assim, podemos entender, por exemplo, que uma simples atividade escolar na aula de educação física como um jogo de futebol, ou assistir a um filme, podem gerar sentimentos de exclusão naqueles que não andam ou que não enxergam. E isso acontece mesmo que, às vezes, não haja a intencionalidade, já que de fato jogos inclusivos a todas às pessoas são desconhecidos por muitos. Ou ainda, pensando sobre o ambiente escolar, temos o caso de pessoas que evitam conversar e socializar com pessoas com deficiência, considerando-as incapazes, de comportamentos inadequados ou de má aparência.

A grande questão que o conceito de "capacitismo" provoca para a reflexão é o fato de considerar o "outro", assim como no racismo ou na homofobia, como um estado diminuído de humanidade, que marcaria sua inferioridade em relação aos demais.

A esse propósito, podemos citar as teorias pseudocientíficas do século XIX, conhecidas como “eugenia” ou “teorias do racismo científico”, as quais tiveram seu início com o antropólogo francês Francis Galton (1822-1911), cuja principal formulação considerava que o intercruzamento genético com outras raças produziria uma degenerescência, debilidades, fraquezas. De acordo com este pensamento, portanto, recomendava-se os casamentos de homens e mulheres entre pessoas do mesmo grupo (racialmente brancas, sem “doenças” ou “deficiências”), com o objetivo de garantir uma “prole geneticamente saudável”.

As ideias eugenistas se espalharam pelo mundo, especialmente nos Estados Unidos e na Alemanha (mas também foram executadas em menor escala em outros países, como o Brasil). Além do evidente racismo que essas ideias carregam, postulava-se o confinamento em hospitais e instituições de reabilitação, a esterilização e o assassinato de pessoas que se supunham física ou mentalmente doentes, incuráveis. O Holocausto (Shóah) nazista no século XX foi o ápice das ideias eugenistas e resultou no assassinato de grupos minoritários, dentre eles as pessoas com deficiência, sendo um dos eventos mais nefastos da nossa história.

Por esse motivo, a discussão sobre o capacitismo, embora fale sobre o preconceito contra pessoas com deficiência, aplica-se indiretamente a todas as pessoas e grupos que divergem de um ideal normativo. As ideias eugenistas, que inicialmente tinham como tema central as “debilidades”, “doenças” e “fraquezas”, posteriormente foram a mola propulsora que justificou a perseguição contra negros, judeus e homossexuais.

Em uma sociedade que se sabe profundamente ligada à sua capacidade de produção e de consumo, as pessoas com deficiência vivem na encruzilhada de serem consideradas como inúteis ou inválidas, ou, ainda, cada vez mais chamadas a serem modelos de inspiração, heróis – únicas possibilidades de se incluírem nesse sistema – enquanto lhes é negado o direito a uma vida comum. O principal desafio está em como, efetivamente, reconhecer as especificidades das pessoas

com deficiência e em considerar suas existências válidas a partir de suas próprias possibilidades, sem jamais compará-las, lembrando-se sempre do importante lema: “Nada sobre nós sem nós”.

### Saiba mais...

*O Estado da Alemanha nazista foi o único país que levou oficialmente a cabo os assassinatos em massa e sistemáticos de pessoas com deficiência. A propaganda nazista falava em “vidas indignas que não mereciam ser vividas”, pois geravam um custo financeiro alto para o Estado Alemão.*

**FIGURA – THE BURDEN OF DISABILITY (O FARDO DA DEFICIÊNCIA)**



**Legenda:** Um homem alto aparentemente branco, carrega em seus braços dois homens: de um lado, um homem aparentemente não-branco e, de outro, um homem com chapéu. Os dois estão em proporções muito menores em relação ao homem que os carrega. Lê-se no alto em alemão, as seguintes palavras: “Você está dividindo a carga! Uma pessoa com doença hereditária custa em média 50.000 marcos até os 60 anos”.

**Fonte:** The burden of disability – Poster de 1939, Holocaust Encyclopedia - United States Holocaust Memorial Museum.

*Em 1939, através do programa conhecido como “Atkon-34”, o governo Alemão convencia as famílias a internarem seus membros, principalmente crianças, em “centros de curas”. Inicialmente, o programa começou a assassinar com a eutanásia e depois em câmaras de gás (esta experiência era realizada em uma antessala que funcionava como um laboratório para a “Solução Final” onde se executou milhares de judeus e outros grupos). Estima-se que foram 400 mil vítimas de esterilização e mais de 260 mil assassinadas, só na Alemanha.*



### Prática 1 - O capacitismo na linguagem

**Objetivo:** Conforme abordamos, o capacitismo é um fenômeno estrutural, isso significa que nossa educação, valores, política e até mesmo a linguagem naturalizam a ideia de que a deficiência seja entendida como uma 'falta'. Nesse sentido, o objetivo é estimular a identificação de algumas expressões e a criatividade na substituição por outros termos.

**Sugestão de desenvolvimento:** Apresentamos algumas expressões capacitistas que estão no linguajar informal e sugerimos que sejam substituídas por outras expressões similares, conforme exemplos abaixo. O exercício pode ser realizado individualmente por escrito e compartilhado em dinâmica de grupo.:

a) "Claudia deu mancada e estou chateado com ela".  
Seria melhor substituir por: "Claudia vacilou, estou chateado com ela".

b) "Pedro sempre dá uma de João sem braço".  
Seria melhor substituir por:

c) "Infelizmente o Brasil é ainda um país deficiente no que se refere à garantia de oportunidade para todos".  
Seria melhor substituir por:

d) "Alceu se comporta como um verdadeiro doente mental, um retardado, pois não cumpre o que promete".

Seria melhor substituir por:

**Materiais utilizados:** Papel e lápis/caneta

### Prática 2 - Representação e protagonismo de pessoas com deficiência

**Objetivo:** É incomum vemos na mídia a representatividade de pessoas com deficiência. Geralmente as narrativas se concentram unicamente na fórmula da superação da deficiência, a caridade de terceiros ou suas dificuldades, tendo pouco ou nenhuma relevância o trabalho artístico/científico/político ou o legado de tais pessoas à nossa sociedade. Por isso, nesta atividade o objetivo é conhecer personalidades que tiveram trabalhos de destaque e protagonismo na sociedade, buscando entender seu papel político na desconstrução da representação de pessoas com deficiência como subalternizadas.

**Sugestão de desenvolvimento:** Sugerimos promover uma pesquisa acerca de ao menos dois personagens com deficiência abaixo indicados, e dissertar sobre suas influências no mundo das artes, política ou científico, buscando destacar a importância dos seus trabalhos e como sua vivência aparece (ou não) em suas obras:

- a) Frida Kahlo – artista pintora mexicana
- b) Stephen Hawking – físico britânico
- c) Anita Malfatti – artista pintora brasileira

**Materiais utilizados:** Dispositivo com acesso à internet, livros ou revistas que contenham as informações sobre as personalidades indicadas.

### Prática 3 - Capacitismo e sexualidade

**Objetivo:** A sexualidade das pessoas com deficiência é um tabu em nossa sociedade, sendo o capacitismo um definidor que as coloca ora como assexuadas, ora como descontroladas e exacerbadas. O objetivo deste exercício é indicar possíveis caminhos para estimular o debate deste tema, mostrando sua complexidade.

**Sugestão de desenvolvimento:** Pode-se escolher dois filmes de fácil disponibilização na internet, para que sejam assistidos e depois discutidos e comparados aspectos como a sexualidade de pessoas com deficiência e os desafios vivenciados pelos personagens, família e sociedade mais ampla.

Abaixo você encontra sugestões de filmes que tratam dessa temática sob diferentes perspectivas:

- 1- Hoje eu quero voltar sozinho (Direção: Daniel Ribeiro)
- 2- Carne Trêmula (Direção: Pedro Almodóvar)
- 3- Yes we fuck (Direção: Antonio Centeno e Raul de la Morena)
- 4- Série Special – Netflix (Direção: Ryan O' Connel)
- 5- Como eu era antes de você (Direção: Thea Sharrock)
- 6- A teoria de tudo (Direção: James Marsh)

**Materiais utilizados:** Computador com acesso à internet, televisão.

## PARTE 2 - AS POTENCIALIDADES DA DEPENDÊNCIA

Em sociedades como a nossa, organizadas de acordo com os princípios políticos da liberdade, da igualdade e da justiça social, pode parecer estranho e até mesmo equivocado afirmar que pessoas idosas e com deficiência sofrem com as violências verbais e físicas as quais, em conjunto, denominamos como capacitismo e idadismo. Afinal, se nossas leis são regidas pelos princípios da liberdade e da igualdade, se o conceito de justiça social orienta políticas públicas promovidas pelo Estado, bem como ações de entidades particulares, as desigualdades e hierarquias sociais de diferentes ordens (como as econômicas, raciais, de gênero e sexualidade, pertencimento etário e de deficiência) não deveriam existir mais ou estariam em vias de desaparecer, certo?

Infelizmente, errado. É preciso reconhecer que a igualdade, a liberdade e a justiça social são ideais que ainda não são realidades sociais efetivas. Muitas pessoas e instituições têm atuado para fazer com que esses princípios sejam mais reconhecidos, observados e respeitados entre nós, mas, o fato é que as desigualdades e hierarquias ainda determinam as relações sociais contemporâneas. Apesar de termos avançado bastante na promoção dos direitos humanos nas últimas décadas, sabemos que ainda temos muito a fazer.

Como as pesquisas sociais produzidas por cientistas sociais – isto é, profissionais da sociologia, da antropologia, da ciência política e da história – podem contribuir para que a cidadania e os direitos humanos sejam mais efetivos na realidade social? As pesquisas sociais estudam as dimensões coletivas do ser humano, essas que geralmente denominamos como sociedade, cultura e relações de poder e, desse modo, podem indicar os modos pelos quais nossas sociedades produzem e reproduzem desigualdades. Aliás, eis aqui uma primeira indicação: racismo, sexismo, machismo, capacitismo, idadismo e todos os “ismos” que usamos para nomear preconceitos não são somente escolhas conscientes de certas pessoas. Ou seja, conforme revelam as pesquisas

sociais, as discriminações são, muitas vezes, resultados de ideias, valores e práticas que, por razões históricas, organizam os coletivos humanos. É exatamente o modo como as sociedades estão organizadas que os cientistas sociais querem sublinhar quando usam a expressão ‘estrutura social’. Portanto, as estruturas sociais, ou seja, o modo como as sociedades estão organizadas, podem, sim, gerar desigualdades. O entendimento dessas estruturas pode ser um importante aliado para a promoção da cidadania e dos direitos humanos. Nas linhas que seguem, é justamente um pouco deste conhecimento que oferecemos no que diz respeito às desigualdades sofridas pelas pessoas idosas e com deficiência.

Este conhecimento começa pela história do corpo moderno. Aqui está outra reflexão que precisamos ressaltar: de acordo com o que as pesquisas sociais revelam, o corpo não é autoevidente. O corpo humano, assim como outras formas de vida e a própria natureza – incluindo animais, plantas, solo, clima, oceanos e até mesmo rochas – não se explicam totalmente por fatores físicos, biológicos, genéticos e evolutivos. O modo como são culturalmente concebidos, assim como as maneiras pelas quais nós socialmente nos relacionamos com eles, também participam das definições do que é um corpo, uma planta, um território e até mesmo um fenômeno climático. Esses modos culturais e maneiras sociais têm história, isto é, passam por mudanças e rupturas as mais variadas.

As concepções culturais e sociais acerca do corpo humano passaram por uma verdadeira revolução entre os séculos XV e XVIII na Europa ocidental (LE BRETON, 2012). Acompanhando as transformações modernizadoras que geralmente estudamos como o renascimento, a revolução científica e a reforma protestante, a concepção sobre o corpo humano passou por duas mudanças determinantes. Primeiramente, aquela conotação como sagrado e intocável historicamente defendida pela igreja católica perdeu legitimidade absoluta, passando a ser concebido e manuseado como *carne*, ou seja, como matéria biológica que pode ser conhecida pela razão, esse instrumento

do intelecto humano que ganhava força naquela época com o desenvolvimento científico. Até então proibidas pela autoridade religiosa, as dissecções foram autorizadas em algumas universidades e tornaram-se verdadeiros espetáculos.

Ao abri-lo e estudar seus órgãos e seu funcionamento, entendeu-se que o corpo era uma máquina. Esse é o segundo item da revolução moderna do corpo. Assim como Isaac Newton (1643-1727), na mesma época, concebeu as leis da mecânica da natureza, pesquisadores e filósofos do corpo o entenderam como um mecanismo regido por engrenagens interdependentes. Mais ainda: na esteira de René Descartes (1596-1650), que separou, em sua filosofia, razão e matéria, espírito e carne, o corpo foi concebido como uma máquina, certamente plena de vida, mas independente de seu proprietário. De outro modo, o ser humano deixou de ser um corpo para ter um corpo como máquina. E, como toda máquina, entendeu-se que ele teria um funcionamento ideal.

Acabamos de sintetizar o surgimento histórico do conhecimento científico do corpo humano. Entretanto, pode-se afirmar que a ciência é neutra, como se seus conceitos fossem imparciais e unicamente devotados ao discernimento da realidade? Para as ciências sociais, nada mais superficial do que acreditar na neutralidade científica. Isto porque, as pesquisas e os conhecimentos científicos estão imbuídos de valores morais e acabam, mesmo à revelia de quem os produziu, promovendo interesses específicos e estimulando percepções parciais acerca do que estudam. Afir-mar sua parcialidade não significa sugerir que a ciência é ilusória, inútil ou descartável. Porém, por meio das ciências sociais, percebemos que os saberes científicos produzem e reproduzem relações de poder que são determinantes da realidade. Desse modo, ao acreditar na suposta neutralidade científica, corre-se o grave perigo de não perceber essas relações de poder ou, ainda, de tomá-las como naturais, como se a realidade fosse, assim, determinada por discrepâncias e desigualdades contra as quais não é possível lutar.

No que diz respeito ao conhecimento científico do corpo humano, foi exatamente essa

naturalização de relações desiguais de poder que identificamos, sobretudo a partir dos séculos XVIII e XIX, na constituição da medicina moderna (FOUCAULT, 1977). Ao adotar aquela concepção de corpo como máquina como ponto de partida, a medicina moderna acabou estabelecendo, sob o estatuto de “realidade objetiva indiscutível”, um ideal de funcionamento desse corpo. Tal ideal seria o corpo saudável, aquele que todos deveriam ter, ou seja, o corpo normal. Nas ciências sociais, denominamos esse processo como ‘normalização’: a medicina formulou uma norma para o corpo humano, um corpo-critério a partir do qual todos os demais corpos seriam classificados.

Para acompanhar nosso argumento, é muito importante considerar que os ideais morais não se sustentam em um só termo, mas, antes, são articulados a partir de dicotomias, isto é, pares de oposição. O sim traz consigo o não, o certo vem junto com o errado, o bonito implica o feio e assim por diante. Portanto, ao definir um corpo normal, a medicina também delineou seus correlatos anormais (FOUCAULT, 2010). O hermafrodita, o anão, o louco, o cego, o surdo, o amputado e toda uma série de figuras corporais que destoavam da norma foi enquadrada como anormal. Até mesmo os corpos pretos, miscigenados, femininos, infantis e idosos foram classificados assim, uma vez que se entendia que todos eles, por serem demasiadamente irascíveis, emocionais, prematuros e senis, estavam aquém ou além da norma.

Como os corpos também eram entendidos como resultados de comportamentos, muitos tipos de conduta foram alocados em categorias anormais: o gay e a lésbica foram etiquetadas e etiquetadas sob a rubrica de “homossexualismo”; os desocupados/as, como propensos/as ao “alcoolismo”; as pessoas pobres, como sujeitos/as, preguiçosos/as, desorganizados/as e quase bestiais, já que a sensibilidade burguesa e vitoriana da época apontava o interesse em dançar e se reproduzir. Na verdade, ao considerarmos a vasta lista de anormais, não podemos deixar de nos perguntar quem não entrava nela, não é mesmo? Parece que somente o homem, branco, sem deficiência, europeu, heterossexual, burguês,

empregado e adulto representava o lado normal dessa dicotomia, que se fez tão determinante a partir das últimas décadas do século XVIII.

Os anormais não eram somente diferentes, mas, sobretudo, errados. Eis aí o componente moral dessa classificação. Ela não só estabelecia que os anormais eram variações da norma, mas, principalmente, que eram espécies de aberrações da natureza, monstros grotescos que, impossíveis de serem “tratados ou curados”, deveriam ser criminalizados e/ou confinados em instituições de reclusão, como prisões e manicômios. Tratou-se, portanto, de um processo que definimos como ‘patologização’: transformar as diferenças – corporais, etárias e comportamentais – em doenças indesejáveis. Nesse processo, a responsabilização pelo infortúnio de ser quem se é recai exclusivamente sobre a própria pessoa. Ou seja, não é a sociedade e seus sistemas de classificação que, embora muitas vezes cruéis, estão errados, mas a pessoa categorizada como anormal. É a ela que se atribui o dever de pagar pelos seus assim considerados erros e infortúnios.

### Saiba mais

*Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, muitas pessoas com deficiência tornaram-se artistas circenses em países como Inglaterra, Estados Unidos e França. Algumas foram vendidas ou abandonadas pelas famílias e outras juntaram-se aos circos por conta própria. De todo modo, eram pessoas que tinham muita dificuldade de se inserir nas atividades “normais” de suas comunidades. Assim, o circo ofereceu a elas uma oportunidade de vida, mas, por outro lado, às custas da espetacularização de seus corpos.*

A medicina certamente foi uma das principais protagonistas na execução desse sistema classificatório que dividia as pessoas em normais e anormais, contudo, ela tinha poderosos aliados. No espírito positivista que imperava no século XIX, em que a ciência se tornou tão importante a ponto de ser tomada como índice de organização social, diversos saberes, instituições e práticas foram lançados, oriundos de diferentes origens,

para fazer a classificação valer, isto é, para executar a patologização dos anormais e garantir que a anormalidade não se espalhasse pelo tecido social (DONZELOT, 1986).

Já leu ou ouviu a palavra disciplinarização? No vocabulário das ciências sociais, esta palavra pode ser entendida como uma fórmula, a um só tempo intelectual e prática, para forçar uma ordem específica em um coletivo social humano. Foi exatamente essa força que cresceu no século XIX. Saberes, instituições, práticas e poderes que geraram um efeito de realidade, isto é, transformaram seus ideais em verdades sociais. Com efeito, além da medicina e seus hospitais e hospitais, temos o Estado e suas políticas públicas, o sistema judiciário e suas criminalizações legais e policiais, as escolas e suas pedagogias, as empresas e suas ações econômicas, enfim, diferentes esferas, cada uma com seus saberes e práticas específicas, articuladas em torno do objetivo de, em suas palavras, promover a ordem e o progresso racionais. Já em nossas palavras, o objetivo era defender ideais, para dizer o mínimo, muito restritas de civilização às custas da discriminação e da exploração de uma imensa parcela da população.

Por que a história se deu dessa maneira? Por que os acontecimentos foram assim? Perguntas como essas, apesar de muito importantes, são difíceis de responder com afirmações diretas e simples. A história é complexa e, para entendê-la, é preciso elaborar representações complexas. De todo modo, sinteticamente, além dos motivos já indicados – isto é, a força da razão científica, a sensibilidade burguesa, a responsabilização individual – podemos sugerir que os ideais de utilidade e de produtividade foram determinantes para que a história social e cultural do corpo na idade moderna se desenrolasse tal como a narramos. Afinal, capitalismo é o outro nome da modernidade e, assim, de uma perspectiva estritamente capitalista, as pessoas idosas e com deficiência podem ser consideradas duplamente improdutivas: além de supostamente produzirem menos, podem ser entendidas como passivas econômicos, isto é, como pessoas que exigem

cuidados que diminuem, por sua vez, a produtividade de terceiros.

Nos estudos de ciências sociais que se ocupam dos contextos das pessoas idosas e com deficiência, esse sistema de classificação que surgiu em conjunto com a modernidade é conhecido como 'modelo médico' (DINIZ, 2007). Nele, como vimos, atrela-se à velhice e à deficiência a suposição de incapacidade: por que a senhora não consegue trabalhar? Por que o cadeirante não consegue acessar os equipamentos públicos? Por que a criança autista não consegue estudar em uma escola normal? Para esses casos e vários outros, a resposta, de acordo com o modelo médico, é sempre "porque eles são incapazes". É preciso repetir: o modelo médico baseia-se em uma responsabilização individual das pessoas. Sua lógica é: por serem idosas e com deficiência, elas são incapazes de realizar certas atividades que as outras pessoas conseguem fazer.

Esse modelo médico não acabou. Apesar de não ser mais tão dominante, de ter perdido espaço em práticas, em instituições e em discursos médicos, estatais, legais, pedagógicos e empresariais, sua lógica excludente ainda é plenamente presente em edifícios sem acessibilidade, em escolas que recusam matrículas para crianças com deficiências, na ausência de intérpretes de libras em vários eventos públicos, nas dificuldades que pessoas com deficiências enfrentam para conseguir empregos, dentre diversas outras limitações. A lógica do modelo médico também se encontra na perspectiva de muitas pessoas que ainda insistem em abandonar parentes idosos em casas de repouso, muitas vezes, despreparadas para abrigá-los, ou ainda, que desrespeitam verbalmente e discriminam pessoas com deficiência em situações cotidianas, como no transporte público, por exemplo. Basta uma conversa com uma pessoa idosa ou com deficiência para perceber essas e múltiplas outras barreiras com as quais elas se deparam cotidianamente.

O pouco de espaço que o modelo médico perdeu se deve eminentemente às lutas políticas e intelectuais levantadas pelas pessoas idosas e com deficiência. É o que aprendemos ao estu-

dar o surgimento de um modelo contrário ao modelo médico, aquele que denominamos como 'modelo social' de deficiência, que também pode ser estendido à condição dos idosos. Na década de 1970, na Inglaterra, um grupo de intelectuais com deficiência fundou a UPIAS, sigla para, em português, a união dos deficientes físicos contra a segregação (FRANÇA, 2013). Em linhas gerais, os argumentos desse movimento social invertiram a lógica do modelo médico ao afirmar que não eram as pessoas com deficiência que eram incapazes, mas, antes, a própria sociedade que era incapaz de incluí-las. Seus membros reconheciam que as pessoas com deficiência tinham lesões, mas, sublinhavam que elas não determinavam impedimentos para uma participação autônoma e independente em espaços e relações sociais. Ou seja, um cadeirante, uma pessoa cega ou surda têm plenas condições de frequentar equipamentos públicos, desde que estes estejam habilitados para recebê-los. Do mesmo modo, crianças autistas têm capacidade de aprender em escolas normais, desde que esses espaços e seus profissionais estejam capacitados para abrigá-las e ensiná-las. Portanto, os intelectuais vinculados à UPIAS articularam uma perspectiva que, em ciências sociais, denominamos como 'dessubstancializadora', isto é, que retira o entendimento de incapacidade do corpo das pessoas com deficiência para identificá-la nos modelos sociais de classificação. Novamente: não são as pessoas que são incapazes, é a ordem social que é excludente.

Ao longo das últimas décadas, o modelo social se tornou a principal bandeira dos diferentes movimentos sociais que lutam pela inclusão das pessoas com deficiência. Lutas essas que surtiram efeitos: por parte do Estado, aprovação de leis e implementação de políticas públicas; pelas empresas, mais iniciativas de contratação das pessoas idosas e com deficiência e, também, de reconhecimento delas como consumidores; nas escolas, o encerramento da educação especial e o esforço para a inclusão; na medicina e nas diferentes áreas da saúde, uma crescente percepção das particularidades de cada deficiência e, sobretudo, o entendimento de que elas não

são patologias. Pode-se afirmar que algumas mudanças aconteceram até mesmo no imaginário popular: apesar de ainda ser recorrente, a ideia de que a deficiência incapacita a pessoa já não é mais tão comum nas primeiras décadas do século XXI como era no passado. Todas essas mudanças devem ser atribuídas aos esforços das pessoas idosas e com deficiência, as quais, amparadas pelas perspectivas abertas pelo *modelo social*, exigiram e conquistaram mais inclusão.

Entretanto, sabemos que ainda há muito por se fazer. Assim, escrevemos esse texto com a esperança de que ele possa servir como uma pequena contribuição para aprofundar as mudanças que tanto almejamos. As pessoas idosas e com deficiência não querem e nem precisam de dó, pena ou de qualquer sentimento condescendente. Também não precisam e não querem ser entendidas como exemplos de superação. O que elas querem e lutam para conseguir é a garantia de seus direitos e uma sociedade mais inclusiva. Portanto, quem tem que mudar não são eles, mas todos nós.

Permita-nos terminar essa parte com uma sugestão do tipo de mudança que precisamos fazer. Fazendo ciência social com pessoas com deficiência e seus cuidadores por muitos anos, notamos que a vergonha e o preconceito que dizem sentir resultam da impressão de que são entendidos como desajustados. Eles não enxergam, não escutam, não caminham e não pensam como os outros. Para várias pessoas com quem convivem diariamente, eles cometeram a falta moral da dependência. Tornaram-se um “peso para a sociedade”, consumindo recursos públicos, demandando “privilégios” jurídicos e obrigando outras pessoas a cuidarem deles.

Contudo, a vergonha e o preconceito não colonizam suas vidas completamente. Por meio de uma série de estratégias pró-téticas, corporais, emocionais e relacionais eles encontram múltiplas formas de viver plenamente à sua maneira. Suas táticas não buscam preencher ou substituir o que lhes falta. Eis aí o que nos parece ser uma singularidade das pessoas com deficiência: as artes de vida dessas pessoas se fazem por meio de uma

aceitação de suas condições para, justamente, extrair delas potencialidades. Dentre elas, que são inúmeras, a de reconhecer e valorizar sua dependência. Para elas, ser dependente é ser um humano. De acordo com as pessoas com deficiência, os seres humanos não são dependentes somente na infância e na velhice, mas em toda sua existência. Para elas, dependemos do trabalho, do conhecimento, do carinho e do cuidado de outras pessoas para que possamos viver bem. A condição da deficiência permitiu que percebessem a importância da dependência, mas, na verdade, qualquer um, mesmo os que se entendem como normais, precisam do cuidado dos outros. Neste sentido, as pessoas com deficiência elaboram uma espécie de crítica cultural à modernidade, sugerindo que os princípios da autonomia e da independência, ao menos tal como eles são socialmente concebidos atualmente, são falaciosos e até mesmo danosos.

Se queremos ser mais inclusivos, podemos tomar as pessoas com deficiência como professores da dependência. Elas ensinam que a inclusão não se realiza somente em cuidar do outro, mas, encontra-se também na habilidade de reconhecer que precisamos ser cuidados pelo outro. Os ensinamentos das pessoas com deficiência, se forem aprendidos, possibilitam que nos sintamos mais dependentes e que o mundo seja um pouco mais deficiente.

### Saiba mais

*Apesar de geralmente usarmos a expressão “pessoas com deficiência” no singular, é importante considerar que as deficiências são múltiplas e diferentes entre si. Na verdade, cada deficiência é uma realidade bem diferente da outra: a surdez, a cegueira, as deficiências mentais e de locomoção, as doenças raras e assim por diante, têm todas suas especificidades. Portanto, se você tem o interesse de aprofundar seus estudos e entendimentos sobre as pessoas com deficiência, comece percebendo quais são as particularidades de cada deficiência, conhecimento esse que vai te lançar para as singularidades das deficiências.*

### Prática 4 - Será que somos totalmente normais?

**Objetivo:** Em nossa sociedade, as ideias de normalidade e deficiência são entendidas como opostas e excludentes, ou seja, se a pessoa é normal, ela não é deficiente, e vice-versa. Contudo, na realidade, as fronteiras e divisões entre a normalidade e a deficiência não são tão nítidas e determinantes como essas ideias fazem parecer. O objetivo desta dinâmica é perceber exatamente isso, ou seja, a porosidade entre as ideias de normalidade e de deficiência.

**Sugestão de desenvolvimento:** Sente-se em círculo com sua turma e comece a dinâmica perguntando para as pessoas se elas se veem como normais. A partir das respostas, faça novamente a pergunta, com uma leve modificação: será que somos totalmente normais? Ou seja, pergunte se elas consideram suas visões, audições, movimentos corporais e cognição totalmente perfeitos e funcionais. Se elas tiverem dúvidas, pode ser interessante sugerir alguns testes: peça para elas tamparem um olho ou um ouvido e verificar se ainda veem e escutam bem com um só, ou ainda, sugira a elas caminharem e movimentarem os braços, prestando atenção aos movimentos. Será que não sentem dores nos pés, joelhos, mãos e cotovelos? Será que as pisadas delas não caem muito para fora ou para dentro? Além disso, peça para elas testarem suas cognições: a atenção delas é boa ou será que são dispersas? Será que percebem e reconhecem os detalhes dos lugares em que estão e do que lhes foi falado?

A partir dessas perguntas, é muito provável que todas as pessoas participantes indiquem que percebem algo de diferente nelas mesmos. Neste momento da atividade, é muito importante enfatizar que essa diferença não significa que elas são deficientes, mas, por outro lado, indica que a ideia de normalidade talvez não seja a ideal para descrever suas condições. No fim das contas, elas perceberão que, tal como o ditado sugere, de perto, ninguém é normal.

Com essa conclusão em mãos, elabore com a turma a ideia de que a separação total e absoluta entre deficiência e normalidade é muito mais ideal do que real. Essa percepção pode ajudar as pessoas, ao menos cognitivamente, a se aproximar da deficiência, percebendo que não se trata de uma realidade completamente estranha e distante delas.

**Materiais utilizados:** sala e cadeiras.

### Prática 5 - Como não entender as pessoas com deficiência?

**Objetivo:** Muitas pessoas podem constranger e oprimir pessoas com deficiência mesmo sem querer. Por nunca ter tido contato com pessoas com deficiência, por desconhecimento ou até mesmo por querer ajudar, enfim, seja lá qual for a razão, é fácil acabar constrangendo e oprimindo pessoas com deficiência. O objetivo desta atividade é perceber como esses “constrangimentos impensados” podem acontecer e, assim, evitá-los.

**Sugestão de desenvolvimento:** Sugere-se começar a atividade acompanhando o relato de Dani Amaral neste vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=WfJKHFWDw-Y>. Dani relata um constrangimento pelo qual passou, que caracteriza muito bem as situações em que as pessoas querem ajudar ou prestar seu respeito, mas, acabam constrangendo. Assista o vídeo com sua turma e, depois, proponha um debate. Será que a pessoa que constrangeu Dani Amaral queria realmente constranger? Como fazer para não reproduzir situações parecidas como a relatada no vídeo? A partir do debate gerado por perguntas como essas – e outras que você pode elaborar – a turma tem a chance de refletir sobre os modos de relacionamento com pessoas com deficiência.

**Materiais utilizados:** Dispositivo com acesso à internet e, se possível, televisão ou algum tipo de aparelho reproduzidor de material audiovisual para a transmissão do vídeo.

### Prática 6 - As potencialidades da deficiência

**Objetivo:** Pessoas com deficiência elaboram formas de ser e estar no mundo que sugerem novas e inusitadas possibilidades de corpo, cognição e movimento. Para percebê-las, é preciso acompanhar as próprias pessoas com deficiência. Assim, o objetivo desta atividade é perceber as potencialidades que as pessoas com deficiência oferecem por meio do acompanhamento de um relato de vida instigante e reflexivo. Não se trata de assinalar a “força de superação” das pessoas com deficiência, mas, antes, de entender como elas articularam corpos, lógicas e formas de movimentos (estratégias) que abrem reflexões para todos, mesmo para quem entende que não tem deficiência.

**Sugestão de desenvolvimento:** Sugere-se começar a atividade acompanhando o relato de Aimée Mullins sobre seus 12 pares de pernas: [https://www.ted.com/talks/aimee\\_mullins\\_my\\_12\\_pairs\\_of\\_legs?language=pt-br#t-129801](https://www.ted.com/talks/aimee_mullins_my_12_pairs_of_legs?language=pt-br#t-129801).

*Depois, debater com a turma as impressões e percepções sobre o vídeo. O que acharam da história da protagonista e o que se pode aprender sobre os poderes que ela tem ao ter condições de trocar de pernas. O objetivo do debate não é identificar o “poder de superação” de Aimée, mas de perceber como ela, justamente por ter o poder de trocar de pernas, ganha poderes que as pessoas normalmente não têm.*

**Materiais utilizados:** Computador com acesso à internet e, se possível, televisão ou algum tipo de aparelho reproduzidor de material audiovisual para a transmissão do vídeo.

### PARTE 3. POR UMA SOCIEDADE INCLUSIVA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ÀS PESSOAS IDOSAS

Neste tópico, vamos debater o tema dos direitos humanos e o objetivo de construção de uma sociedade inclusiva para pessoas com deficiência e pessoas idosas. É muito valiosa a iniciativa de trabalhar essas duas temáticas no âmbito da educação em direitos humanos, pois o conhecimento e a empatia são indispensáveis para a superação dos mecanismos de exclusão vigentes em nossa sociedade.

A Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), promulgada como resultado do esforço de redemocratização do país após a ditadura militar, é o marco fundamental de abertura à sistemática de proteção dos direitos humanos no Brasil. Lembremos que a Constituição é a lei maior de um país, de modo que nenhuma outra norma interna pode contrariá-la, por isso é denominada de Carta ou Lei Magna.

Esta abertura à incorporação de normas de direitos humanos veio expressa no texto constitucional (art. 5º, §2º, da Constituição Federal), possibilitando a ampliação do catálogo de direitos fundamentais nela elencados, a partir das

previsões dos tratados internacionais dos quais a República Federativa do Brasil seja parte. Ainda, passou-se a prever, desde 2004, por meio de uma emenda constitucional, que os tratados internacionais sobre direitos humanos poderão ser incorporados com *status* equivalente ao da norma constitucional, quando estes forem aprovados por um rito especial pelo Congresso Nacional (art. 5º, §3º da Constituição Federal).

Assim, observamos que, além da Constituição, há outras previsões que podem alcançar o patamar hierárquico equitativo ao da norma constitucional, passando a compor o denominado “bloco de constitucionalidade”. Foi assim que ocorreu, no Brasil, com o primeiro tratado de Direitos Humanos (DHS) a ser adotado no século XXI, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006).

Essa convenção, há muito reivindicada pelo movimento de organização das pessoas com deficiência, foi adotada em 2006, durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Nova Iorque. No Brasil, foi ratificada dois anos depois, em 2008, tendo passado por essa forma especial de aprovação e incorporação ao ordenamento jurídico interno, o que demonstra a força normativa que os direitos das pessoas com deficiência alcançaram no país (BRASIL, 2008). Após essa aprovação, houve a devida promulgação da CDPD em 2009, por meio de decreto presidencial, de modo a divulgar o texto integral do pacto, representando sua sanção definitiva (BRASIL, 2009).

Trata-se, afinal, do primeiro tratado de Direitos Humanos que alcançou tal hierarquia no Brasil, reforçando a urgência de que a sociedade brasileira possa alavancar uma série de políticas públicas, nas diversas áreas (acessibilidade, educação inclusiva, saúde, moradia, assistência social, transporte, cultura, etc.), com a finalidade de garantir a igualdade de oportunidades a essas pessoas. Ressaltamos, neste contexto, que, quando falamos de convenções de direitos humanos, estamos tratando do patamar mínimo de direitos reconhecidos enquanto consenso internacional,



cabendo a cada Estado definir e expandir esse arcabouço de garantias.

Neste novo paradigma internacional estabelecido, a deficiência passa a ser classificada como um conceito em evolução, não mais a partir de um viés estritamente médico. Essa mudança de paradigma que altera a compreensão sobre a deficiência deve ser refletida em todas as leis internas brasileiras, as quais necessariamente têm que observar e respeitar o quanto disposto na CDPD.

A partir da CDPD, a deficiência não é mais entendida como uma característica intrínseca à pessoa, um infortúnio de ordem individual, que gera limitação e demanda assistência, percebida apenas como um impedimento nas funções e nas estruturas do corpo. Essa nova compreensão busca superar a concepção reducionista em relação às pessoas com deficiência, da qual decorre uma série de sentidos classificatórios inferiorizantes.

O que chamamos aqui de concepção reducionista parte da ideia de que, apesar dos seres humanos estarem naturalmente sujeitos a períodos de dependência, a ideia de dignidade pessoal, como aponta Kittay (2011, p. 49), ainda é predominantemente vista como relacionada à independência e à capacidade para autonomia. A partir deste ponto de vista, uma parte dos sujeitos sociais (como as pessoas com deficiência e as pessoas idosas) é relegada à margem da noção de sujeitos plenos de direitos, visto como incapazes, inválidos etc. Não se percebe, desse modo, que todos os seres humanos estabelecem trocas recíprocas entre iguais, em um modelo de interação que deveria estar pautado na ética da inclusão e do cuidado.

Aliás, nesse modelo determinista, para que se possa identificar os corpos entendidos como aqueles com deficiência, estes são comparados com os corpos percebidos como sem deficiência. Trata-se de uma criação discursiva do século XVIII, elaborada a partir de quando se toma a “concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana”, de modo que “ser diferente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 08).

Por meio do impulso normativo trazido com o advento da CDPD, o conceito de deficiência se transforma profundamente, passando a articular, em seu contorno, a relação entre a pessoa e o meio em que ela vive. Ou seja, na classificação atual da deficiência, a existência de impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial é tida como inerente à diversidade humana, de modo que a deficiência surge quando estes impedimentos, em interação com as diversas barreiras existentes no meio, obstruem a participação da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais.

Assim, o foco não é a associação desses impedimentos com a ideia de doença ou de incapacidade da pessoa individualmente, mas a condição de interação dessas pessoas frente às atitudes e ao ambiente social, os quais impõem obstáculos à participação de forma plena e efetiva, com a consequente dificuldade de inserção social do indivíduo. Ou seja, a sociedade apresenta deficiência ao não reconhecer adequadamente essa diversidade de indivíduos, moldando um contexto que produz exclusão, ao invés de corrigir disparidades.

Para superar essa exclusão, a sociedade e o Estado devem garantir, entre outras medidas, a plena acessibilidade, com a eliminação dos diferentes tipos de barreiras ainda existentes, para que se efetive o tão apregoado direito à igualdade e à não discriminação, sob pena de ameaçar a dignidade e o bem-estar dessa parcela da sociedade. A implementação da acessibilidade deve ocorrer em suas diversas facetas. Vejamos um exemplo: a garantia da acessibilidade na comunicação de uma pessoa surda, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com uma pessoa ouvinte, dependerá da disponibilidade de um intérprete de Libras para realizar a tradução. Sendo garantida a tradução, haverá a inclusão desse sujeito de modo equitativo, para o acesso à educação e a uma gama de direitos fundamentais.

Com base na CDPD, foi, então, instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência,

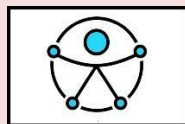
destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A LBI define o conceito de barreiras como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. Para que essas barreiras possam ser superadas, são necessárias as respectivas respostas com as adequações às normas de acessibilidade, a qual deve ser entendida, portanto, como princípio e direito fundamental, sendo considerada um meio indispensável para o exercício dos demais direitos pela pessoa com deficiência.

Por outro lado, se os projetos de produtos, ambientes, programas e serviços forem pensados a partir desses parâmetros de acessibilidade, de modo que possam ser usados por todas as pessoas, garante-se, já de saída, o chamado “desenho universal” (*universal design*). Neste caso, não será necessária adaptação ou projeto específico, sendo incluídos os eventuais recursos de tecnologia assistiva necessários à pessoa com deficiência.

### Saiba mais

Este é o símbolo internacional de acessibilidade:



Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), as diversas formas de **barreiras** são classificadas em:

barreiras urbanísticas  
barreiras arquitetônicas  
barreiras nos transportes  
barreiras nas comunicações e na informação  
barreiras atitudinais  
barreiras tecnológicas

### Saiba mais

#### Norma Técnica de acessibilidade

A “**NBR 9050**”, elaborada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), traz a abordagem técnica sobre o tema da “**Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**”. Foi publicada pela primeira vez em 1985 e passou por três revisões: em 1994, em 2004 e a última em 2015, tendo em vista a necessidade de atualização dos parâmetros para as diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente.

Neste contexto, a acessibilidade é definida na LBI (Lei nº 13.146/2015), como:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

É, portanto, um pressuposto da maior relevância para as pessoas com deficiência e também para as pessoas idosas, as quais são categorizadas no Brasil como aquelas com mais de 60 anos, conforme o Estatuto da Pessoa Idosa inscrito pela Lei nº 10.741/2003 (BRASIL, 2003), tendo em vista que se enquadram, muitas vezes, no conceito de pessoa com mobilidade reduzida. No aspecto da redução da mobilidade, em relação às dimensões arquitetônica e urbanística, as pessoas idosas frequentemente se encontram obstruídas em seu direito de ir e vir. É só observarmos, por exemplo, as calçadas que encontramos pelas ruas das cidades e as dificuldades em percorrê-las.

À exclusão desses sujeitos, pela deficiência ou pela idade, é adicionado o fato de, em muitos casos, não se enquadrarem na ideia de sujeito “produtivo”, moldada pela lógica do trabalho

capitalista, além de outros fatores que reforçam a marginalização social, como a questão de classe, gênero, raça, sobreposição de vulnerabilidades que pode ser compreendida através do conceito sociológico de interseccionalidade.

Ademais, outros temas aproximam as temáticas referentes a esses dois sujeitos (pessoa com deficiência e pessoa idosa), como o direito ao exercício da capacidade civil, o direito à prioridade no atendimento, à vaga preferencial de estacionamento, à gratuidade no transporte municipal, à meia-entrada (ingresso pela metade do preço), ao benefício de prestação continuada da assistência social, bem como as questões relacionadas às demandas por cuidado e por atenção específica em saúde, entre outras.

Em muitos casos, tanto a pessoa com deficiência quanto a pessoa idosa podem depender de um cuidador para que possam viver, contudo, esse cuidado (e o cuidador) são frequentemente estigmatizados e sobrecarregados. Importante reconhecer, inclusive e especialmente diante do envelhecimento progressivo da população brasileira, que essa função do cuidado precisa ser urgentemente valorizada. A sociedade se vê diante de um impasse, pois essa tarefa já não é mais predominantemente assumida por membros da família (geralmente por mulheres), restrita à esfera domiciliar de um trabalho não remunerado e invisível, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho das pessoas que antes exerciam esse papel.

Muitas vezes, a falta de condições de cuidado faz com que seja necessário o acolhimento institucional dessas pessoas, as quais deveriam ter à disposição uma série de políticas alternativas à inserção em uma instituição de longa permanência para idosos (antes denominadas “asilos”), por exemplo, ou, no caso das pessoas com deficiência, em “residências inclusivas”, conforme prevê a LBI, ou em abrigos, os quais já não são adequados com as normativas vigentes de garantia do direito à convivência familiar e comunitária.

Apontamos, também neste aspecto, para o dever do Poder Público, em conjunto com a família e a sociedade, de garantir às pessoas com defi-

ciência e às pessoas idosas o pleno exercício de todos os seus direitos, bem como políticas públicas voltadas à área do cuidado continuado, fortalecendo a valoração positiva dessas práticas como um direito elementar. Ora, como lembrado por Kittay (2011), a ênfase na independência exalta uma idealização que é, afinal, uma mera ficção, não apenas para pessoas com deficiência, ou ainda para as pessoas idosas, mas para todos nós.

A partir desses estereótipos que geram classificações excludentes, foram definidos conceitos que visam denunciar tais parâmetros preconceituosos. Assim como foi cunhado o conceito de capacitismo, o conceito de idadismo reflete o preconceito baseado na idade, como forma de compreensão discriminatória do processo de envelhecimento, prática que ainda se mostra muito presente na sociedade atual.

Em termos de diplomas normativos internacionais, é importante atentar que, apesar de não haver um tratado específico sobre os direitos dos idosos no Sistema ONU (Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos), é de suma relevância o advento, no Sistema Regional Interamericano, da Convenção sobre a Proteção dos Direitos Humanos dos Idosos (OEA, 2015), cujo objetivo fixado em seu artigo 1º é “promover, proteger e assegurar o reconhecimento e o pleno gozo e exercício, em condições de igualdade, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais do idoso, a fim de contribuir para sua plena inclusão, integração e participação na sociedade”.

Em seus princípios gerais, no artigo 3º da Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos dos Idosos, dentre outros, destaca-se a dignidade, independência, protagonismo e autonomia do idoso. Detalha-se, ainda, uma série de direitos específicos a esse segmento social, incumbindo aos Estados-Partes a sua observância e implementação. No entanto, até o primeiro semestre de 2023, o Brasil não havia ratificado essa convenção.

Por fim, podemos perceber que há muito para se avançar na implementação desse “patamar mínimo” de direitos humanos em relação às pes-

soas com deficiência e às pessoas idosas. Necessário lembrarmos e afirmarmos, como sociedade, afinal, que um objetivo fundamental do Estado Brasileiro, conforme asseverado na Constituição Federal, é o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. É essa superação de preconceitos e de qualquer forma de discriminação que almejamos e reforçamos por meio de ações de educação em direitos humanos, como um dos importantes caminhos para a construção de uma cultura de acolhimento e respeito.

### Para aprofundar

Você pode encontrar mais informações sobre os direitos das pessoas com deficiência no seguinte documento:

Coleção Paraná Inclusivo. “Direitos das Pessoas com Deficiência”, Vol II, 2016. Disponível em:

[https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/divulgacao/Colecao-parana-inclusivo-volume-II-web.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/divulgacao/Colecao-parana-inclusivo-volume-II-web.pdf).

Também sobre os direitos da pessoa idosa recomendamos que você consulte a Cartilha “Conhecendo os direitos da Pessoa Idosa”, 2ª ed., 2021.

Disponível em: [http://www.cedi.pr.gov.br/sites/cedi/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-10/cartilha-direitospessoaidosa\\_web.pdf](http://www.cedi.pr.gov.br/sites/cedi/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/cartilha-direitospessoaidosa_web.pdf).

### Prática 7 - Superação de barreiras: uma missão coletiva

**Objetivo:** esta atividade procura promover interação dos participantes e diálogo sobre os tipos de barreiras que limitam ou impedem a participação social das pessoas com deficiência e das pessoas com mobilidade reduzida, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos, de modo a gerar empatia e estímulo ao reconhecimento do outro e da necessidade de construção de uma sociedade inclusiva, a partir da leitura do artigo 2º da Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000), acerca dos conceitos de acessibilidade, barreiras, pessoa com deficiência, pessoa com mobilidade reduzida e desenho universal.

**Sugestão de desenvolvimento:** Sugerir às pessoas participantes que se dividam em 8 grupos para realização de pesquisa, por meio da seleção de imagens sobre os 6 diferentes tipos de barreiras encontradas na sociedade (barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas). A proposta é que debatam o que a imagem escolhida significa, se essa é uma situação cotidiana e de que modo tal barreira pode impedir o exercício de direitos por pessoas com deficiência ou por pessoas com mobilidade reduzida, como as pessoas idosas.

**Materiais utilizados:** Impressão de imagens.

### Prática 8 - Vermelho como o céu

**Objetivo:** Apreciar de forma crítica o filme italiano “Vermelho como o céu” (Direção: Cristiano Bortone/classificação 12 anos) e debater com a turma a importância da inclusão de estudantes com deficiência na educação regular, de modo integrado com os demais estudantes. Ler o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), acerca do direito à educação da pessoa com deficiência, enfatizando o dever do Estado de garantir o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, “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”.

**Sugestão de desenvolvimento:** Acessar o filme “Vermelho como o céu” (Direção: Cristiano Bortone/1h36min), disponível em DVD ou na internet, e, em seguida, sugerir à turma que se divida em grupos para que possam debater as principais questões que chamaram a atenção na história verdadeira narrada, tendo em vista as experiências do protagonista, Mirco Mencacci, renomado editor de som italiano. Aprofundar questões especialmente quanto às limitações impostas por meio das práticas pedagógicas e do ensino segregado das crianças com deficiência visual, na década de 1970 na Itália, modelo que já não é mais permitido naquele país. A partir do tema, é possível propor diversos focos de pesquisa, acerca da importância do sistema Braille, da educação dos estudantes com deficiência visual atualmente no Brasil, do acesso desse público ao cinema por meio da audiodescrição, entre outros.

**Materiais utilizados:** Filme “Vermelho como o céu”, legendado, disponível em DVD ou na internet.

## Prática 9 - Acessibilidade: um direito de todos

**Objetivo:** Utilização do recurso do cartum abaixo como linguagem e estímulo ao pensamento crítico-reflexivo acerca do direito à acessibilidade, o qual abrange, além das pessoas com deficiência, as pessoas com mobilidade reduzida (idosos, gestantes e pessoas obesas) e também outras pessoas, como as pessoas que caminham com carrinhos de bebê.



**Legenda:** Na parte de cima da imagem, vê-se uma mulher obesa, um homem idoso, um homem com uma mala de rodinhas e uma mulher com um bebê no carrinho, os quais não podem continuar a andar, pois se deparam com uma escada. Na parte debaixo da imagem, vê-se uma escada rolante, por onde estão passando um homem cadeirante, uma mulher com um carrinho de mercado, um homem idoso e uma mulher com um bebê no carrinho. Lê-se “Pra quem acha que ‘acessibilidade é coisa só de cadeirante’” e “Acessibilidade: um direito de todos!”.

**Fonte:** FERRAZ, Ricardo. Visão e Revisão Conceito e Preconceito, 3ª edição, 2006.

**Sugestão de desenvolvimento:** A partir do recurso imagético do cartum apresentado, sugerir aos estudantes que debatam acerca do tema problematizado, indicando se já puderam observar no seu cotidiano formas por meio das quais a sociedade expressa violência, negligência e discriminação em relação à pessoa com deficiência e à pessoa idosa.

**Materiais utilizados:** cartum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta unidade, vimos que os movimentos das pessoas com deficiência vêm construindo suas pautas mobilizados em torno do lema “Nada sobre nós sem nós”, reforçando a necessidade de protagonismo desses sujeitos nas questões que lhes afetam. Assim também em relação às pessoas idosas, cujas existências, muitas vezes, não são levadas em consideração, mesmo por aqueles que são incumbidos de protegê-los, tendo seus direitos violados, o que, em uma sociedade que se pretende constituída por valores democráticos e inclusivos, não é possível tolerar.

Violência, discriminação, invisibilidade e exclusão social de pessoas idosas e de pessoas com deficiência apresentam-se não só enquanto situações explícitas, como também estão embutidas nos próprios conceitos, valores e práticas do nosso cotidiano, a exemplo da ideia de corpo, de normalidade, de independência, entre outras, as quais nos propomos a questionar para desnaturalizá-las, sob o enfoque das ciências sociais e dos direitos humanos. Assim, por meio das expressões “capacitismo” e “idadismo”, refletimos acerca de como a pessoa com deficiência e a pessoa idosa ainda são percebidas a partir de gradações que as definem enquanto um estado diminuído de humanidade.

Nosso objetivo, assim, foi trazer à tona, em linhas gerais, o debate sobre as concepções culturais e sociais embutidas na estruturação do conhecimento científico acerca do corpo humano, as quais sedimentaram, na constituição da medicina moderna, a ideia de corpo como máquina. Esse sistema classificatório dividiu as pessoas em normais e anormais, tendo ganhado *status* de verdade absoluta. Por outro lado, abordamos como esse “modelo médico” é também questionado e tensionado pelo “modelo social”, no bojo da articulação das lutas políticas e intelectuais levantadas por e com pessoas idosas e com deficiência. Assim, elaborou-se uma perspectiva por meio da qual se entende que não são as pessoas que são “naturalmente incapazes”, mas é a ordem social que é excludente.

Cabe, portanto, à sociedade tornar-se progressivamente inclusiva para que se possa garantir a igualdade material de direitos para os diferentes sujeitos, em suas condições específicas. Destacamos, neste sentido, a importância da acessibilidade como um direito meio para o exercício dos demais direitos, sem a qual não há reconhecimento da diversidade, das expressões e das diferentes condições dos seres humanos.

A legislação brasileira e internacional vem dando significativos passos no sentido da promoção de direitos específicos para as pessoas idosas e para as pessoas com deficiência. Ressaltamos, neste contexto, a importância da Lei nº 10.741/2003, o Estatuto da Pessoa Idosa (BRASIL, 2003), e da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Para além dos contornos legais já positivados, cabe ao Estado a implementação dos direitos e à sociedade pautar e zelar por essa efetivação, visando à superação de preconceitos e de qualquer forma de discriminação.

É preciso considerar as existências de pessoas com deficiência e pessoas idosas como válidas e, portanto, não como seres “especiais”, dignos de pena ou heróis que superam obstáculos numa sociedade que insiste em se fazer inacessível. Como viemos demonstrando ao longo desta unidade, há significações distintas que caracterizam as pessoas idosas e pessoas com deficiência ao longo do tempo, por isso precisamos nos atentar às concepções que limitam e frustram os projetos de vida dessas pessoas. Entendemos que, por isso, é tão importante suas participações efetivas para que decidam, sempre que possível, sobre os assuntos concernentes às suas vidas, como devem ser tratadas, nomeadas e consideradas a partir delas mesmas.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlq/dlq-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlq/dlq-186-2008.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FERRAZ, Ricardo. **Visão e Revisão Conceito e Preconceito**, 3ª edição, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France – 1974-1975. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social de deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependence, and Disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49–58, mar. 2011.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e da modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos dos Idosos**. Assembleia Geral da OEA, 15 de junho de 2015.

PARANÁ. Secretaria da Família e Desenvolvimento Social. **Direitos das Pessoas com Deficiência**. Coleção Paraná Inclusivo. Vol II, 2016.

PARANÁ. Secretaria da Família, Justiça e Trabalho. **Conselho Estadual dos Direitos do Idoso**. Conhecendo os direitos das pessoas idosas. 2ª ed., 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1, **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SILVA, Eber Santos da. **“Todo mundo tem problema”**: deficiência, diversidade e cuidado na comunidade quilombola de João Surá. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Arqueologia). Programa de Pós-graduação em Antropologia e Arqueologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

VERMELHO COMO O CÉU. Direção: Cristiano Bortone. Produção de Cristiano Bortone e Daniele Mazzocca. Itália: Califórnia Filmes, 2007.

**PARTE IV**

# **Direitos Humanos e Diversidade**



## Unidade 10

# Direitos Humanos e a Questão Étnico-Racial<sup>1</sup>

Maria Nilza da Silva  
Mariana Panta

## INTRODUÇÃO

A definição da questão étnico-racial é ampla e complexa, pois abarca não apenas os grupos raciais, ainda que consideremos o conceito de raça como um construto social (WIEVIORKA, 2007), ou seja, apenas como noção e não como objeto. A noção, conforme Kabengele Munanga (2021), serve como ferramenta e categoria de análise. Do ponto de vista étnico, também a consideramos como uma noção ligada às questões culturais e identitárias. Neste sentido, esta Unidade abordará alguns aspectos das relações étnicas e raciais com foco na população negra e acerca de como o racismo afeta a realidade desse grupo populacional.

Como destacava Abdias do Nascimento, a população negra luta fortemente há mais de cinco séculos, isto é, desde os primórdios da formação do Brasil, em favor dos direitos humanos. Todavia, o segmento negro é, nas palavras do autor, “o povo cujos direitos humanos foram mais

brutalmente agredidos ao longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana” (NASCIMENTO apud PIOVESAN, 2006, p. 53). Por esta razão, na década de 1980, Abdias do Nascimento, no exercício de seu mandato como Deputado Federal pelo Partido Democrático Trabalhista - PDT (1983-1987), elaborou o projeto de Lei nº 1.332/1983 que versava sobre medidas compensatórias com vistas à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira (BRASIL, 1983), delineando, pioneiramente, na agenda pública o que se tornaria pauta central das lutas dos movimentos negros: as Políticas de Ações Afirmativas.

Porém, para que a luta contra as desigualdades raciais e o racismo seja efetiva, é urgente compreender a raiz do problema que influencia todos os aspectos sociais. Por essa razão, precisamos descortinar a situação da população negra brasileira calcada numa história de opressão, de exclusão e de violência nos mais diferentes aspectos. Embora represente a maioria, ou seja, 55,4% do total da sociedade brasileira (PNADC, 2020), a população negra ainda necessita lutar para tornar sua realidade visível, pois há muito tempo que o

<sup>1</sup> Este texto está baseado no artigo “A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações”, de autoria de Maria Nilza Silva e reproduz, em partes, seu conteúdo e reflexões publicadas na revista *Universidades*, Montevideo/Uruguai, año LXXII, Nueva época, n.87, p. 91-111, enero-marzo, 2021. Disponível em: [udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/Universidades-87.pdf](http://udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/Universidades-87.pdf). Acesso em dez. 2021.

racismo, baseado na cor da pele, segrega e impõe as piores condições sociais para esse contingente populacional (FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978; HASENBALG, 2005; MUNANGA, 2008).

As desigualdades raciais se mostram também presentes em todos os níveis educacionais; elas são, no entanto, acentuadas a partir do Ensino Médio e, sobretudo, no Ensino Superior. Por assim ser, apoiando-nos nas contribuições de Carlos Hasenbalg (2005), principalmente na obra *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, enfocaremos nesta Unidade a desigualdade racial e o impacto do racismo em diferentes dimensões da vida da população negra, notadamente no acesso ao ensino superior, por ser esta uma dimensão muito expressiva de diversas situações relacionadas às violações de direitos humanos ao longo do curso social de pessoas negras.

Iniciamos, assim, com uma breve exposição sobre o racismo científico ou a pseudociência que influenciou todos os aspectos da vida social, abordando o racismo como elemento fundante da sociedade brasileira. Em seguida, passamos a tratar sobre alguns aspectos referentes à desumanização do negro e as violências desencadeadas por esse processo, que fazem com que o racismo e a discriminação racial sejam naturalizados. Essa é uma realidade que contribui amplamente para a preservação e aprofundamento das desigualdades e das opressões causadas pelo racismo. Na Parte 2 desta Unidade, por meio dos tópicos *A população brasileira e a realidade negra, A educação: definindo o lugar social e O trabalho e o rendimento*, apresentamos alguns indicadores sociais que mostram essa condição de desvantagens da população negra em relação aos demais grupos sociais.

Abordamos, na terceira e última parte desta Unidade, alguns aspectos referentes às comunidades tradicionais e quilombolas, analisando como o racismo vigente no Brasil impacta profundamente as pessoas de pele negra, principalmente por designar-lhes um lugar social, o da margem e das franjas da sociedade, realidade que atinge cruelmente esses grupos mais discriminados. Porém, em reação, destacamos também que é nesse con-

texto de desigualdades que o Movimento Negro tem representado um importante papel na luta para garantir a inclusão social da população negra de forma mais efetiva, especialmente através das Ações Afirmativas – tema de nosso último tópico – que, nas duas últimas décadas, têm sido um poderoso contributo para a diminuição das desigualdades e do racismo estrutural (SANTOS, 2013; PACHECO, 2019; SILVA, 2019).

Apesar da importância dessas políticas, constata-se constantemente o recrudescimento do racismo, manifestado, em especial, no aumento da violência contra as mulheres e a juventude negra (WAISELFISZ, 2012, 2016; CERQUEIRA e BUENO, 2020). Junto a isso, percebe-se que, para que as Ações Afirmativas sejam de fato efetivas, é necessário que haja vigilância constante, capaz de garantir sua aplicabilidade à população negra. Outro desafio a ser ainda superado reside na permanência das pessoas negras no ensino superior.

Diante desse quadro, é de grande relevância pensarmos o debate das relações étnico-raciais na ambiência dos direitos humanos, especialmente no que se refere ao direito à igualdade de oportunidades e à não discriminação depreciativa. Como analisa Boaventura de Sousa Santos, é necessário refletir sobre a concepção multicultural dos Direitos Humanos, buscando identificar as condições em que tais direitos podem contribuir para consolidação de uma política emancipatória. Para esse pensador, tal reflexão se inscreve no imperativo de que “...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descharacteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56).

## PARTE 1 – RACISMO: ELEMENTO FUNDANTE DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Para compreender as desigualdades raciais contemporâneas, que encontram no acesso ao ensino superior é um dos principais expoentes

práticos, é necessário revisitar a trajetória da população negra reprimida pela ideia da inferioridade racial negra elaborada por parâmetros da pseudociência – isto é, sustentadas por um conjunto de teorias e afirmações aparentemente científicas, porém elaboradas a partir de falsas premissas e ausentes de métodos criteriosos. Este chamado “racismo científico” teve seu auge no século XIX, com repercussão até a metade do século XX, mas sua influência ultrapassou esse século, repercutindo ainda hoje em todos os setores da sociedade, como na economia, na saúde, na cultura, na educação etc.

Apoiando-se nessas ideias, as elites dominantes passaram a difundir, como necessárias, a eugenia e a higienização da população e dos territórios habitados pelas pessoas negras. Tal difusão foi responsável pela desigualdade estrutural da sociedade brasileira, sustentada na ideia de superioridade das pessoas autoconsideradas brancas e de inferioridade dos negros, indígenas e mestiços (SILVA, 2006). Convém evidenciar que, no Brasil, muitas pessoas se auto-declaram brancas e são vistas pela sociedade dessa forma; contudo, em outros países esses mesmos indivíduos podem ser considerados não-brancos. A autotransformação e a percepção da sociedade brasileira podem ter parâmetros diferenciados na determinação da cor/raça dos indivíduos e dos valores ligados a esse tipo de classificação em relação a outras sociedades (NOGUEIRA, 1998; MUNANGA, 2008).

O pensamento do médico fluminense João Batista de Lacerda (1846-1915), diretor do Museu Nacional entre os anos 1895 e 1915, é um exemplo das ideias eugenistas que circulavam no Brasil ao final do século XIX. Ele acreditava que, para eliminar a presença negra do Brasil e apagar seus vestígios, seriam necessários alguns séculos. Lacerda sustentava essa ideia citando, como exemplo, os árabes na Península Ibérica, cuja influência persistiu, mesmo após sua retirada da região (LACERDA, 2012, p. 100-101).

### Saiba mais

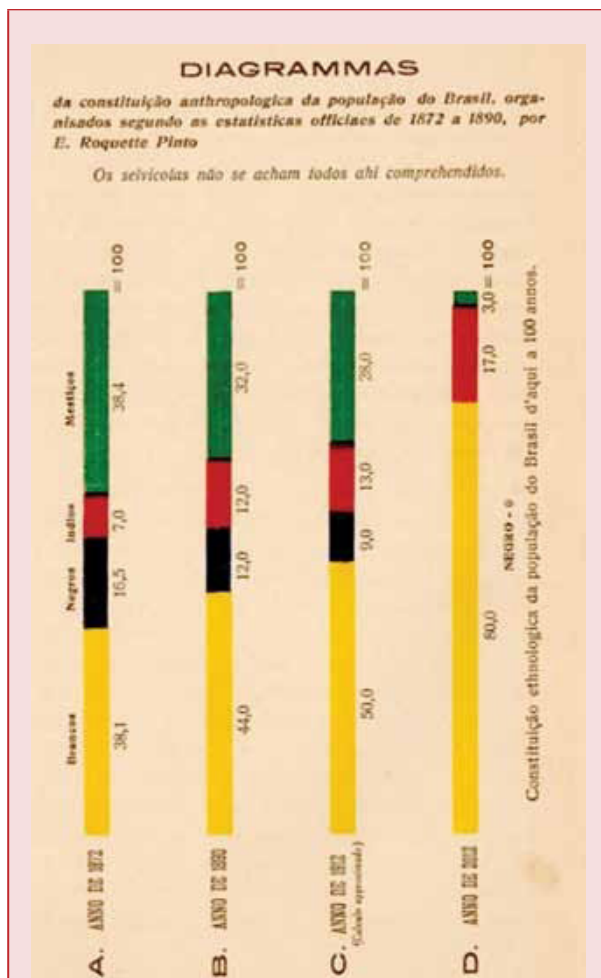
No Brasil, entre o final do século XIX até meados do século XX, foi amplamente defendido o projeto de embranquecimento da população do país a partir da entrada massiva de imigrantes europeus e do extermínio da população negra através da mestiçagem (MUNANGA, 2008). A tela “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos (1895), foi apresentada por João Batista de Lacerda no I Congresso Universal das Raças, ocorrido em Londres em 1911, para sustentar a sua tese de branqueamento da população brasileira em três gerações (LOTIERZO e SCHWARCZ, 2013). Na tela, à esquerda, a avó negra, ao centro, a mãe mestiça, à direita o pai branco e, ao centro, o neto, bebê fenotipicamente branco, retrato do branqueamento progressivo de uma família através da miscigenação.



**Legenda:** Quadro de Modesto Brocos y Gómez intitulado “A redenção de Cam”, 1895. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

**Fonte:** Imagem disponível em: [edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/](https://edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/). Acesso em 12 de dezembro de 2021

No intuito de confirmar esse pensamento, Lacerda publicou um diagrama elaborado pelo antropólogo Roquete Pinto, que previa o processo de embranquecimento e, portanto, o desaparecimento completo do negro da população brasileira até o ano de 2012 (LACERDA, 1911), como você pode conferir abaixo:



**Legenda:** Diagrama da configuração racial da população brasileira, sob a perspectiva da ideologia do branqueamento. Os dados de 1872 a 1890 foram organizados por Roquette-Pinto e utilizados por João Batista de Lacerda para reforçar a tese defendida no Primeiro Congresso Universal das Raças, ocorrido em Londres em 1911, sobre o branqueamento do Brasil no decorrer de um século.

**Fonte:** Lacerda (1912, p. 101). Disponível em: <https://obrasraras.museunacional.ufrj.br/o/0023/0023.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

Como se vê, durante o século XIX e até metade do século XX, a elite dominante tentou, com todas as forças, eliminar do cenário nacional o negro, considerado a raiz de todos os males da nação. A ideia de embranquecer o Brasil era correntemente defendida no exterior, sobretudo nos países europeus e nos

Estados Unidos (SCHWARCZ, 1994; STEPAN, 2005; MUNANGA, 2008) e essa manifestação do racismo contra os antigos escravizados impactou todos os aspectos da vida individual e social da sociedade brasileira. Sobre isso, em estudos promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no início dos anos de 1950 no Brasil, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1955) assim se expressou:

De um lado, ela [a cor] permitia distinguir os indivíduos, por meio de caracteres exteriores, de acordo com sua posição na estrutura social. De outro, funcionava como um núcleo de condensação e de ativação de uma série de forças sociais, que mantinham a unidade e a estabilidade da ordem vigente. Pensamos, assim, que não foi por acaso que a cor foi selecionada cultural e socialmente como marca racial [...]. Passou a indicar mais do que uma diferença física ou uma desigualdade social: a supremacia das raças brancas, a inferioridade das raças negras e o direito natural dos membros daquelas de violarem o seu próprio código ético, para explorar outros seres humanos. (FERNANDES, 1955, p. 71).

A partir dessa análise, é possível compreender que as desigualdades raciais estão fundamentadas na importância que a cor tem para a sociedade. O fato de alguém possuir a cor de pele preta ou parda impõe-lhe dificuldades por toda a vida. Em tal concepção está a base do racismo e a inexistência de políticas públicas para a inclusão das pessoas negras no processo de formação da nação brasileira (BASTIDE e FERNANDES, 1955; HASENBALG, 2005; MUNANGA, 2008). Desde que se cogitou a extinção do indivíduo de pele negra, considerado símbolo do atraso da sociedade, a inacessibilidade da população negra aos direitos básicos fez parte da política nacional brasileira.

**Saiba mais**

Diante das consequências da Segunda Guerra Mundial com o genocídio baseado na ideia de superioridade da raça ariana, foram muitos os pesquisadores que olharam o Brasil como um modelo de democracia racial e convivência harmônica entre negros e brancos. A ideia de cordialidade existente entre os diferentes grupos raciais era quase uma unanimidade. Foi nesse contexto que, influenciada por Arthur Ramos, antropólogo e médico brasileiro, a UNESCO promoveu estudos raciais a fim de que o Brasil pudesse se tornar o modelo para o mundo. Mas os estudos empreendidos em diferentes regiões do Brasil diagnosticaram desigualdades, violências, segregação, entre outros problemas. Esses estudos, mormente as pesquisas realizadas por Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo e Costa Pinto, representam um marco para o conhecimento da realidade da população negra brasileira.

Você pode conferir esses debates em: MAIO, Marcos Chor. *O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 14 (41), p. 141-158, 1999. Disponível em: [doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009](https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009). Acesso em 14 de dezembro de 2020.

**Para aprofundar:**

Você aprofundar seus estudos sobre as questões abordadas nesse tópico nas seguintes obras:

No livro **“Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo”** (São Paulo: Contexto, 2007) a competente historiadora Pietra Diwan explora a elaboração da ideia de eugenia, suas formas de operação e seus adeptos ao longo da história, e as ideias de João Batista de Lacerda podem ser verificadas em **“O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários”** (Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2012), disponível para consulta em: [obrasraras.museunacional.ufrj.br/o/0023/0023.pdf](https://obrasraras.museunacional.ufrj.br/o/0023/0023.pdf).

Uma explicação do processo de construção do racismo pode ser encontrada no blog de Iba Mendes em **“A origem pseudocientífica do racismo”** (2010), disponível em: [ibamendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html](http://ibamendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html), e Lilia Moritz Schwarcz, em **“O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930”** (São Paulo: Companhia das Letras, 1993), esmiúça as correlações entre as ideias do liberalismo político e racismo científico no final do século XIX no Brasil, reconstruindo a mentalidade sociopolítica da época.

Também Kabengele Munanga traz contribuição fundamental sobre a questão da mestiçagem e do ideal de branqueamento da população na obra **“Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra”** (Belo Horizonte: Autêntica, 2008).

**Prática 1 – Mapeando resquícios e efeitos da ideologia do branqueamento**

**Objetivo:** Produzir textos sobre a ideologia do branqueamento, explorando o projeto de nação sustentado por teorias consideradas científicas entre o final do século XIX até meados do século XX, bem como os impactos dessa corrente de pensamento na atualidade.

**Desenvolvimento:** Proponha ao grupo em formação analisar o diagrama da configuração racial da população brasileira apresentado por João Batista de Lacerda no livro *O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários* e suas projeções, bem como a tela *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1895), ambos presentes acima, e produzir um texto que localize os objetivos da ideologia do branqueamento e discuta se esta vertente de pensamento, embora abandonada como projeto oficial de nação após a Segunda Guerra Mundial, continua a permear imaginário social e as interações sociais cotidianas na atualidade.

**Materiais necessários:** diagrama e tela apresentados neste tópico.

**Prática 2 - Debate sobre embranquecimento**

**Objetivo:** Identificar o modo como o branqueamento ou embranquecimento persiste na conjuntura atual, manifestando-se de diferentes formas.

**Desenvolvimento:** A partir do compartilhamento de alguns textos elaborados na atividade acima, proponha um debate coletivo sobre como ideologia do branqueamento pode ainda estar permeando as relações de poder e as interações sociais cotidianas, influenciando os padrões estéticos, pautados em referenciais europeus e os processos de construção identitária de crianças, mulheres e homens negros, bem como a configuração das cidades brasileiras e os espaços de visibilidade e prestígio social.

**Materiais necessários:** para estimular a discussão, além dos textos produzidos pelo grupo, você pode trazer o artigo *“Foto inédita de Machado de Assis reaquece polêmica sobre embranquecimento do autor”*, de Bolívar Torres no jornal *O Globo*, disponível em: <https://www.geledes.org.br/foto-inedita-de-machado-de-assis-reaquece-polemica-sobre-embranquecimento-do-autor/>.

## A HUMANIDADE QUESTIONADA

A existência do racismo entranhado na sociedade brasileira explica muitos males e opressões sofridos pela população negra. Inúmeros estudiosos, alguns aqui mencionados, mostraram em suas pesquisas a origem, o desenvolvimento e as consequências do racismo. Contudo, além de considerar o racismo com base nos estudos das relações raciais, das desigualdades, da discriminação e dos aprendizados pós-coloniais, como os do historiador francês Nicolas Bancel (2010), é necessário estudar também o fenômeno da animalização (desumanização) das pessoas negras como comportamento social enraizado e cotidiano. Isto porque são recorrentes as manifestações de violência expressas em apelidos, xingamentos e estereótipos, vistas normalmente por quem assim age, como brincadeiras, apenas, sem perceber que está ferindo, geralmente de forma profunda, a pessoa alvo dessas manifestações.

### Saiba mais

*Até metade do século XX, especialmente em alguns países da Europa, existiram zoológicos humanos, um dos retratos mais marcantes dos longínquos processos de desumanização do negro no mundo. Nesses locais, homens, mulheres e crianças negras eram expostos como animais, prática desumanizadora que apresenta acentuada repercussão na atualidade. Ainda hoje, uma das expressões do racismo é a zoomorfização do negro, traduzida em ofensas por meio das quais a pessoa negra é igualada a animal irracional e desvalorizada como ser humano. Para ampliar seu conhecimento sobre esse tema, assista o vídeo “Zoológicos Humanos: conheça os zoológicos da Europa”, do canal Diário de Biologia & História, disponível em: [youtube.com/watch?v=s5TZLzAt6vk](https://youtube.com/watch?v=s5TZLzAt6vk) (acesso em 12 de dezembro de 2021). Você pode conferir também o documentário do historiador Pascal Blanchard, intitulado “Sauvages, Au Coeur des Zoos Humains” (Selvagens, no coração dos zoológicos humanos), que trata sobre a construção social, econômica e cultural do racismo. Este documentário está disponível em: [youtube.com/watch?v=pysovxQbfW8](https://youtube.com/watch?v=pysovxQbfW8) (acesso em 12 de dezembro de 2021). Embora seu áudio seja em francês, você pode acompanhar as legendas em português.*

Durante o período escravocrata (até 13 de maio de 1888), os escravizados eram considerados “peças” destituídas de humanidade – a qual hoje é reivindicada na luta contra a desumanização e a inferiorização de toda população negra decorrentes do racismo expresso nas diversas formas de violência. O racismo está presente em todas as instituições, privadas ou públicas, e impacta a vida da população negra no campo social, incluindo os lugares e *locus* sociais. Não falamos, portanto, apenas dos lugares físicos, nas franjas das cidades, onde a maioria dos negros vive em espaços segregados que, se estão no interior das grandes cidades, são cortiços, grotões de pobreza em que a mobilidade urbana é extremamente prejudicada, não apenas pelas condições do transporte urbano, mas também pelas imensas distâncias (SILVA, 2006; SILVA e PANTA, 2014; PANTA, 2018). Esses locais configuram uma tentativa de “esconder” a população negra e a pobreza e, em contrapartida, aumentam os “enclaves fortificados”, segundo Teresa Pires do Rio Caldeira (2000), numa configuração de autosegregação da classe média e da elite na tentativa de se diferenciar, de se separar, de se distinguir da pobreza e da negritude.

### Para aprofundar

*Você pode aprofundar seus estudos sobre esse processo de desumanização das pessoas negras ao longo da história e sobre sua persistência e seus efeitos na atualidade com as leituras a seguir:*

*O livro “Racismo Estrutural” (São Paulo: Editora Jandaíra, 2020) do filósofo e jurista Silvio Almeida é obra indispensável para entender este conceito e suas operacionalidades em nossa sociedade. O sociólogo Sérgio Adorno explica os efeitos da questão racial no acesso diferencial entre brancos e negros à justiça no artigo “Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo”, publicado na Revista Novos Estudos CEBRAP (n. 43, p. 45-63, 1995). Essa pauta é também explorada no famoso e premiado livro da escritora norte-americana Michelle Alexander, intitulado “A nova segregação: racismo e encarceramento em massa”, que foi publicado no Brasil pela editora Boitempo (São Paulo, 2018).*

*Nele a autora analisa o sistema prisional dos EUA fornecendo uma exposição elucidativa de como racismo estrutural institucionalizado atua nas sociedades ocidentais contemporâneas.*

*Diretamente relacionado a isso, Achille Mbembe, na obra “Necropolítica” (3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018) explica este conceito e mapeia os alvos deste mecanismo, submetendo populações vulneráveis às condições existenciais de “mortos-vivos”.*

*Por fim, outra obra fundamental é o clássico livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” (Salvador, Edufba, 2008) do psiquiatra e filósofo Franz Fanon. Nessa obra o autor, oriundo da colônia francesa da Martinica, expõe a engenharia pela qual as sociedades colonialistas, juntamente ao processo de exploração e desigualdades econômicas e sociais, estabeleceram a interiorização de uma inferioridade associada à cor da pele.*

As manifestações do racismo são naturalizadas e aceitas pelas instituições sociais como regra e não, exceção. Sobre isso, o advogado e filósofo Silvio Almeida explica:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é a regra e não a exceção. O racismo é parte de um processo social que ‘ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. (ALMEIDA, 2018, p. 38-39).

A naturalização do racismo e das suas manifestações é um obstáculo à superação das desigualdades. Na sociedade brasileira, muitos não acreditam na existência de problemas decorrentes da cor da pele ou da raça como construção social. Assim, a superação da dificuldade social passa a ser desafiadora, sem o reconhecimento dessa realidade e sem a consciência racial.

Os estudos baseados nos indicadores sociais podem contribuir para o conhecimento

dessa realidade social, pois qualquer aspecto social a ser analisado no Brasil, por meio de dados e estatísticas, demonstra as desigualdades estruturais existentes. Por isso, é importante analisar alguns desses indicadores, tais como educação, renda, condições de moradia e violência, por exemplo.

Nesse intuito, na próxima seção você conhecerá alguns dados mapeados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), notadamente aqueles referentes à realidade da população negra e à educação superior que aqui destacamos como um filtro das desigualdades e das discriminações vedadas pelas normas e instrumentos legais dos Direitos Humanos.

### Prática 3 – Pessoas negras e a humanidade em questão

**Objetivo:** Elucidar o modo como, historicamente, os povos negros, de diferentes localidades do mundo, tiveram sua humanidade questionada e até mesmo negada, buscando refletir sobre os possíveis efeitos dessas vertentes de pensamento e ações atualmente.

**Desenvolvimento:** reproduza em sala o vídeo “Zoológicos Humanos: Conheça os zoológicos da Europa”, do canal Diário de Biologia & História, disponível em: [youtube.com/watch?v=s5TZJzAt6vk](https://www.youtube.com/watch?v=s5TZJzAt6vk) e/ou o documentário do historiador Pascal Blanchard, *Sauvages Au Coeur des Zoos Humains*, sobre a construção social, econômica e cultural do racismo, disponível em: [youtube.com/watch?v=pysovxObfW8](https://www.youtube.com/watch?v=pysovxObfW8) (habilitando as legendas em português para facilitar a compreensão). Depois convide o grupo a elencar, de modo escrito, os principais aspectos observados no vídeo e as possíveis relações com o atual contexto social.

**Materiais necessários:** tela de reprodução e computador com acesso à internet, papel e caneta, lousa para sistematização de ideias e resultados.

### Prática 4 – Debate sobre populações negras e desumanização na atualidade

**Objetivo:** Discutir o modo como as teorias de hierarquização racial e negação da humanidade de povos negros, em diversas localidades no mundo, bem como ações concretas baseadas nesse pensamento continuam a impactar a trajetória da população negra ainda hoje, traçando correlação com a pauta dos direitos humanos.

**Desenvolvimento:** Para o intelectual martinicano Frantz Fanon (2008), a desumanização sistematizada do negro, resultante da opressão colonial e do racismo, desencadeia inúmeras experiências de violência que persistem na atualidade. Após explorar e fazer conhecer alguns fatos históricos que deram sustentação a desumanização do negro (Atividade 3), convide o grupo a realizar uma pesquisa na internet ou em outras fontes e canais de informação, e selecionar alguns materiais (artigos acadêmicos, artigos de notícias, matérias de jornais e revistas, vídeos, entre outros) que abordem o modo como os processos de desumanização afetam a população negra hoje. A partir do material levantado, realize um debate crítico sobre o tema.

**Sugestões de temas para pesquisa:** racismo estrutural; racismo e desumanização; juventude negra e exposição à violência; população negra e encarceramento em massa.

**Materiais necessários:** acesso à internet, lousa para sistematização de ideias e resultados.

## PARTE 2 - A POPULAÇÃO BRASILEIRA E A REALIDADE NEGRA

A população brasileira atual supera os 210 milhões de habitantes, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), do IBGE 2020. Dois grupos raciais representam 99% do total e estão subdivididos entre o grupo racial negro (somatória de pessoas de cor preta e parda) com 55,4% e o grupo racial branco, que alcança com 43,6% (Tabela 1).

Em relação aos indígenas, o grupo foi incluído na categoria “Outros” automaticamente pela Tabela Interativa da PNADC. Os dados disponíveis do Censo de 2010 indicavam que, naquele

momento, a população indígena representava 0,47% do total da população brasileira, conformando um total de “896.917 indígenas no Brasil, sendo que 517.383 viviam em terras indígenas” (PNADC, 2020).

**Tabela 1: POPULAÇÃO BRASILEIRA POR COR/ RAÇA**

Variável – População (Mil pessoas)				
Total	Preta	Parda	Branca	Outros*
210.869	18.235	98.766	91.914	1.954
%	8,6	46,8	43,6	1,0

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral - PNADC – 2020  
\* A categoria “Outros” inclui Amarelos, Indígenas e Sem Declaração.

O Brasil é um país de dimensão continental, com 8.514.876 km<sup>2</sup> de extensão e sua grandeza territorial também pode ser traduzida na riqueza e diversidade cultural de suas populações, presentes de norte a sul. Vale destacar que, segundo o sociólogo Carlos Hasenbalg (2005), até o final do século XIX, grande parte da população negra permanecia nas regiões norte e nordeste e se ocupava das atividades rurais. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista e urbana, houve uma mobilidade dos negros das regiões norte e nordeste para o sudeste, todavia, ainda hoje a população daquelas regiões é composta por maioria negra.

Segundo esse mesmo pesquisador, a partir do final do século XIX, as políticas públicas foram concebidas para promover um maior desenvolvimento das regiões sul e sudeste, o que implicou no acolhimento da maioria dos imigrantes europeus e na aplicação dos investimentos governamentais para a promoção dessas regiões. Resultou daí uma polarização, a segregação geográfica e a concentração de riquezas, ainda hoje marcantes.

Então, não é por acaso que os estados das regiões norte e nordeste são os que possuem a maioria de população negra e, com o tempo, as desigualdades entre as regiões norte/nordeste e sul/sudeste foram se acentuando. Sobre isso,



e como exemplo, a PNADC de 2018 apresentou alguns dados referentes ao acesso da população à rede de água e esgoto nas duas grandes regiões:

No Norte, 58,9% têm acesso à rede de água, contra 92,4% no Sudeste. Mesmo o acesso à rede não é garantia de fornecimento constante. No Nordeste, por exemplo, 26,1% da população ligada à rede de água não consegue usá-la todos os dias. No Sul, esse percentual é de 1,9%. No Brasil como um todo, o índice é de 10,2%. A discrepância também existe quando se trata de coleta de esgoto. No Norte, só 21,8% dos domicílios são ligados à rede geral. O maior percentual está no Sudeste (88,6%). Em todo o país, 66,3% dos domicílios têm coleta de esgoto. Os índices de domicílios com coleta de esgoto tiveram pouca variação entre 2016 e 2018. (BARBOSA, 2019, n.p.).

Esses dados demonstram que a segregação da população negra se manifesta também nas desigualdades urbanas, em diferentes cidades, mas também nas macrorregiões do país.

## A EDUCAÇÃO: DEFININDO O “LUGAR” SOCIAL

Um dos elementos que mais impactam as condições de existência e o desenvolvimento econômico e social é o nível educacional da população, sendo este, portanto, um importante indicador para pensarmos sobre os direitos humanos das populações negras. No caso dos negros, são inúmeros os estudos que mostram a realidade de sua exclusão do sistema educacional. Em um desses estudos, Jerry Dávila (2006) indica que um dos aspectos mais significativos nesse processo foi a utilização do sistema educacional para a eliminação da população negra da sociedade brasileira, mediante práticas de eugenia em vista da construção do tipo ideal do “homem brasileiro”. No início do século XX, conforme esse historiador, a reforma do sistema educacional brasileiro foi um instrumento desse processo, posto em prática por seus agentes:

Esses reformadores estabeleceram uma visão de valor social que privilegiava aparência, comportamento, hábitos e valores brancos, de classe média. Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não brancos as ferramentas da branquidão) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espelhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura porque se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito. (DÁVILA, 2006, p. 32).

As consequências da exclusão, da eugenia e do processo de higienização não ocorreram apenas por meio da segregação física das pessoas de pele negra ou mestiças, dificultando-lhes o acesso à educação, mas também através da “higienização do currículo”. A quase ausência de conhecimento referente aos povos afrodescendentes e indígenas, com raras exceções, reforça o estigma com que são marcados como consequência do currículo baseado nos princípios coloniais, em que predomina o conhecimento europeu e branco, considerado como valor universal (SILVA, 2008; SILVA, GOMES e ARAÚJO, 2013).

Essa premissa impactou a trajetória educacional da população negra brasileira, demarcando nela os mais baixos níveis, sobretudo nas áreas rurais, como se poder conferir na tabela 2:

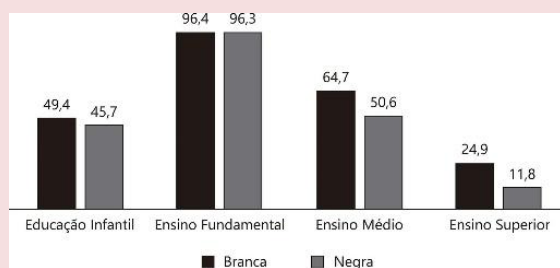
<b>Tabela 2: EDUCAÇÃO POR COR OU RAÇA E URBANA/RURAL – BRASIL</b>			
<b>Taxa de analfabetismo <sup>(2)</sup> – 2018</b>			
	Total	Urbano	Rural
Preta ou Parda	9,1%	6,8%	20,7%
Branca	3,9%	3,1%	11,0%

(2) Pessoas de 15 anos de idade ou mais.  
Fonte: IBGE, Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – Estudos e Pesquisas - Informativo Demográfico e Socioeconômico, n. 41, 2019.

Como se pode observar, a taxa total de analfabetismo das pessoas negras é de 9,1%, ao passo que, em relação as pessoas brancas analfabetas, somam percentual bem menor (3,9%). Em relação aos percentuais estratificados por zona de moradia, o analfabetismo de indivíduos negros a partir dos 15 anos de idade representa em torno do dobro dos brancos, tanto na área urbana quanto na rural. Esse é o resultado de uma longa exclusão do negro do sistema educacional, reforçado, posteriormente, pela tentativa de higienização e eugeniização.

A vulnerabilidade da população negra é evidente em todos os aspectos sociais e em todos os níveis educacionais, mas, o que mais chama a atenção é a situação dos negros no ensino superior, pois a realidade em que vivem lhes cerceia, acentadamente, a possibilidade de ascensão socioeconômica e cultural, constituindo-se óbice ao aproveitamento de oportunidades. Segundo explica a doutora em Administração pública Nara Torrecilha Ferreira (2019), quanto maior o nível de escolaridade maior é a desigualdade entre negros e brancos. O Gráfico 1, abaixo, baseado em dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2015), mostra que a diferença entre brancos e negros no acesso ao Ensino Superior é de 52,6% e, quanto ao Ensino Médio, atinge a marca de 21,8%. Por outro lado, praticamente não existem diferenças entre negros e brancos quanto ao acesso ao Ensino Fundamental. Veja o gráfico:

**Gráfico 1: Taxa de escolarização líquida, segundo cor/raça e nível de ensino – IPEA/2015**



**Fonte:** Ferreira (2019, p. 480). A elaboração dos dados pela autora considera, para o ensino superior, estudantes de graduação, mestrado e doutorado; para o ensino médio, estudantes entre o 10º e o 12º ano e, para o ensino fundamental, estudantes do primeiro ao 9º ano.

As desigualdades educacionais influenciam no acesso às diferentes ocupações e condições de vida, restando as possibilidades de mobilidade social e melhoria de renda. Sintomaticamente, a maioria das pessoas negras está presente nas ocupações de baixo rendimento e baixo prestígio social, com profundo impacto em sua qualidade de vida, como se verá a seguir.

## O TRABALHO E O RENDIMENTO

A sobrevivência das pessoas negras, ao longo da história do Brasil, teve sua sustentação nas atividades informais menos remuneradas e sem prestígio, como demonstrou o sociólogo Carlos Hasenbalg (2005). Tendo sido deixadas à própria sorte após a abolição da escravatura, as pessoas negras foram, muitas vezes, lançadas à condição de vadiagem, em decorrência tanto da falta de oportunidades quanto da exclusão e marginalização que sofreram, como também evidenciou outro importante sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes (1978). A mulher negra continuou submetida à opressão semelhante ao que ocorria no período escravocrata, exposta a humilhações, trabalho não pago, abusos sexuais e tantas outras situações que afrontam os princípios dos direitos humanos. Explicando esse processo, ao analisar a inserção do negro no mercado de trabalho – a sociedade de classes no Brasil – Florestan Fernandes (1978) destaca que:

O acaso regulava o aproveitamento ocupacional do negro e do mulato e nada restringia a enorme mobilidade, que os levava a borboletear de serviço em serviço, à cata de uma oportunidade efetiva, de melhor remuneração e também de consideração humana. Homens e mulheres começavam a trabalhar na mais tenra idade, nas barbearias, nos depósitos de lenha, nas oficinas e nas casas de família; e trabalhavam duramente até o fim da vida, mal ganhando para o próprio sustento e alimentação dos filhos. Vários informantes indicaram que as mães solteiras trabalhavam onde podiam, e quando não encontravam serviço, tinham de

recorrer à mendicância e à prostituição ocasional. Os filhos auxiliavam no orçamento doméstico como podiam; 'nós, negrinhos, éramos todos chamados de moleques. As famílias gostavam de nos ter para entregas e recados'. (FERNANDES, 1978, p. 144-145).

Como destacam as pesquisadoras em educação Ludimila Corrêa Bastos e Carmem Lucia Eiterer (2018), o trabalho doméstico nas casas das antigas sinhás permaneceu, chegando a ultrapassar o século XX. Ainda hoje é possível encontrar exemplos de empregadas domésticas que continuam a exercer o trabalho sem contar com as garantias das quais gozam outras categorias de trabalhadores, muitas vezes, em condições análogas à escravidão. Assim, conforme demonstram os dados da Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (FENATRAD, 2021), em que pese o fato de que, no contexto atual brasileiro, particularmente após a reforma trabalhista, muitos trabalhadores e trabalhadoras tiveram perdas de direitos, as dificuldades para as pessoas negras são ainda mais acentuadas. Para exemplificar essa realidade, trazemos a seguir a Tabela 3 com alguns dados do IBGE, publicados em 2019:

<b>Tabela 3: DISTRIBUIÇÃO DE RENDA E CONDIÇÕES DE MORADIA – BRASIL</b>		
<b>Pessoas abaixo das linhas de pobreza, por cor – 2018</b>		
	Preta ou Parda	Branca
Inferior a US\$ 5,50/dia	32,9%	15,4%
Inferior a US\$ 1,90/dia	8,8%	3,6%

Fonte: IBGE, Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, Estudos e Pesquisas - Informativo Demográfico e Socioeconômico, n. 41, 2019.

Essa tabela mostra que quase 33% das pessoas negras (pretas e pardas) viviam abaixo da linha da pobreza em 2018 e recebiam um rendimento inferior a US\$ 5,50 por dia. Nesse mesmo grupo populacional, 8,8% viviam em situação de extrema pobreza, com um rendimento inferior a US\$ 1,90. Comparativamente, vale destacar que estes mesmos dois grupos, em relação à popu-

lação branca, representavam 15,4% e 3,6%, respectivamente, isto é, menos da metade.

Portanto, tal desigualdade constatada por todos os indicadores sociais não somente impacta as condições de sobrevivência, mas também exerce influência nas condições de vida, em especial no que se refere à violência contra a juventude negra, notadamente do sexo masculino, como destaca o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2012). Os Mapas e Atlas da Violência têm publicado dados assustadores sobre a violência no Brasil ao longo dos anos, mostrando que a população negra é a mais atingida, conforme a Tabela 4:

<b>Tabela 4: VIOLÊNCIA POR COR OU RAÇA E SEXO – BRASIL</b>			
<b>Taxa de homicídios, por 100 jovens <sup>(3)</sup> – 2017</b>			
	Total	Homens	Mulheres
Preta ou Parda	98,5	185,0	10,1
Branca	34,0	63,5	5,2

Fonte: IBGE, Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, Estudos e Pesquisas - Informativo Demográfico e Socioeconômico, n. 41, 2017.  
(3) Pessoas de 15 a 29 anos de idade.

Quando olhamos esses dados e falamos de genocídio praticado contra a população negra, principalmente das pessoas entre 15 e 29 anos que estão no auge da vida, muitos discordam e afirmam que há exagero. Constata-se, entretanto, que a violência contra as pessoas negras é naturalizada, perfazendo-se como uma das faces do racismo estrutural de que nos fala o jurista Silvio Almeida (2018). Assim, ao analisarmos os dados referentes à violência e aos homicídios, parecemos que, de fato, ocorre uma tentativa deliberada de extermínio de parte da população brasileira – a população negra – e, por isso, o termo genocídio, empregado desde a década de 1970 pelo famoso intelectual negro Abdias do Nascimento (1978), é justificado e coerentemente aplicado para falar dessa realidade.

Entretanto, a violência está presente não apenas nos homicídios, mas também de forma simbólica no sistema educacional, no mercado de trabalho,

nas dificuldades de acesso ao sistema de saúde e a bens públicos em geral. Todos os aspectos da sociedade são eivados da ideia de que a vida negra vale menos ou, até mesmo, não tem valor. Essa realidade é consequência do processo de desumanização da pessoa negra, bem explicado pelo psiquiatra Franz Fanon (2008). O sofrimento e os constrangimentos causados por todos os tipos de violência ficam encerrados no âmbito dos familiares mais próximos e, historicamente, percebe-se que a vida negra não tem valor no imaginário social, como já denunciava Abdias do Nascimento (1978).

Essa é uma das consequências do racismo ratificado pela ciência, que vimos na Parte 1 desta Unidade. Como explica Nicolas Bancel (et al., 2000, n.p.),

Esta ciência, obcecada pelas diferenças entre os povos e o estabelecimento de hierarquias, dava à noção de “raça” um caráter predominante nos esquemas de explicação da diversidade humana. Através dos zoos humanos, assiste-se ao desenvolvimento da construção de uma classificação das “raças” humanas e da elaboração de uma escala unilínea, que permite hierarquizá-las de cima a baixo na escala evolucionista.

Segundo o historiador Pascal Blanchard (2018), essa classificação por meio dos zoos humanos existiu até a metade do século XX e suas consequências são perceptíveis na atualidade, notadamente, no processo de desumanização e desvalorização da vida da população negra, no qual o acirramento da violência contra esse contingente é um grande indicador. Essa realidade é traçada em números pelo jornalista Caê Vasconcelos (2020, n.p.):

No contexto histórico, de 2008 a 2018, 628.595 pessoas foram assassinadas no país. O perfil das vítimas aponta que 91,8% eram homens e 8% eram mulheres. Entre os homens, 77,1% foram mortos por arma de fogo, enquanto a taxa das mulheres é de 53,7%. O risco de um homem negro ser assassinado é 74% maior e para as mulheres negras a taxa é de 64,4%.

Dessa forma, o que vemos, contrariando os princípios dos direitos humanos, é que a indignação contra o homicídio tende a ser menor quando se

trata das pessoas negras devido à naturalização do racismo, profundamente entranhado nas instituições sociais, especialmente no sistema judiciário brasileiro. Nessa condição, e não por acaso, como evidencia o sociólogo Ivair Augusto dos Santos (2017), a cada 17 denúncias de racismo, apenas uma se torna ação penal no Brasil. Resulta daí também que, inúmeras manifestações, no Brasil e no exterior, têm ocorrido contra a violência letal, porém, ainda não o suficiente para diminuir os homicídios de negros. Tanto que, em matéria referente à recente publicação do Atlas da Violência, a Agência Brasil, órgão de publicidade estatal, informa que, entre 2008 e 2018, houve um aumento de 11,5% dos casos de homicídios de pessoas negras. Porém, no mesmo período, houve uma diminuição de 12,9% desse tipo de violência contra as pessoas não-negras, ou seja, aquelas que possuem cor de pele branca, amarela ou indígena, denotando a urgência em fazer chegar e acontecer a pauta dos direitos humanos para populações negras. Sobre isso, também o jornalista Paulo Ramos destacou alguns dados importantes:

O diagnóstico produzido pelo Governo Federal apresentado ao Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE, mostra vetores importantes desta realidade, para além dos socioeconômicos: a condição geracional e a condição racial dos vitimizados. Em 2010, morreram no Brasil 49.932 pessoas vítimas de homicídio, ou seja, 26,2 a cada 10 mil habitantes. 70,6% das vítimas eram negras. Em 2010, 26.854 jovens entre 15 e 29 foram vítimas de homicídio, ou seja, 53,5% do total; 74,6% dos jovens assassinados eram negros e 91,3% das vítimas de homicídio eram do sexo masculino. Já as vítimas jovens (ente 15 e 29 anos) correspondem a 53% do total e a diferença entre jovens brancos e negros salta de 4.807 para 12.190 homicídios, entre 2000 e 2009. Os dados foram recolhidos do DataSUS/Ministério da Saúde e do Mapa da Violência 2011. (RAMOS, 2012, n.p.).

Todos esses indicadores, órgão de pesquisa e fontes de dados, evidenciam, portanto, a realidade do fato de que a população negra sofre maior violência. Assim, paradoxalmente, sob o prisma da zomorfização explicada por Pascal Blanchard, Nicolas

Bancel e Sandrine Lemaire (2000), ainda é presente no imaginário social ideia da força física do negro como sua maior e mais valorizada característica. Contudo, todos estes dados e diferentes estudos de diversos institutos de pesquisa têm mostrado que a expectativa de vida da população negra é menor quando comparada a do grupo racial branco.

### Para aprofundar

Os dados do IBGE desagregados por cor/raça podem ser consultados no Informativo Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41 - Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil. Ele está disponível em: [biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) e [biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681](http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681) (acesso em out. 2021).

Veja, também, o Mapa da Violência – 2012, que é dedicado ao estudo da cor das vítimas de homicídios publicado em 2013. Ele pode ser consultado em [flacso.org.br/files/2020/03/mapa2012\\_cor.pdf](http://flacso.org.br/files/2020/03/mapa2012_cor.pdf) (acesso em out. 2021).

Ainda, o Atlas da Violência 2020, publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), é uma importante fonte de dado que mostra que, em 2018, ocorreram 57.956 homicídios, perfazendo uma taxa média de 27,5 por 100 mil habitantes, e que os negros representaram 75,7% dessas vítimas, com taxa média de 37,8. Confira em: [ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020](http://ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020) (acesso em out. 2021).

Para conhecer informações sobre a violência contra a população negra em outros países, consulte o site [decada-afro-onu.org/](http://decada-afro-onu.org/) (acesso em out. 2021), no qual você pode saber sobre as ações da Organização das Nações Unidas vinculadas ao programa “Década Internacional do Afrodescendente”, implementada na tentativa de combater as desigualdades e as violências oriundas do racismo presentes no mundo.

Por fim, acerca da situação de vulnerabilidade e das condições sociais que impactam profundamente a expectativa de vida das pessoas negras, resultando em desvantagens que variam entre 3 e 7 anos de vida, a dependendo da região do país em que se encontra, você pode saber mais em “A expectativa de vida no Brasil por raça/cor e Unidade da Federação em 2017, ao nascer”, organizado pelo Observatório das desigualdades. Está disponível em: [observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?s=expectativa+de+vida+cor+ra%C3%A7a](http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?s=expectativa+de+vida+cor+ra%C3%A7a) (acesso em out. 2021).

### Prática 5 – Pesquisa sobre a população negra e os indicadores sociais

**Objetivo:** Discutir o modo como o racismo e a discriminação racial afetam diretamente a vida da população negra produzindo, reproduzindo e preservando desigualdades e iniquidades em diversas esferas da vida social.

**Desenvolvimento:** Convide o grupo a realizar uma pesquisa sobre dois ou mais indicadores sociais, tais como educação, trabalho, renda, saúde, habitação, entre outros, com recorte da variável raça/cor. Peça para que o grupo exponha as fontes consultadas e os resultados obtidos e discuta-os. Pode ser necessário que você auxilie o grupo para consultar os bancos de dados.

**Materiais necessários:** aparelho com acesso à internet para consulta aos bancos de dados.

## PARTE 3 – ATORES, AÇÕES E RESISTÊNCIA

Até agora, você já conheceu os fundamentos ideológicos, as engenharias operacionais e arranjos históricos do racismo, bem como o quadro contemporâneo dos efeitos dessa trajetória histórica evidenciados por números. Pode-se perceber como o processo de desumanização das pessoas negras produziu no passado seu alijamento das benesses sociais e da proteção do Estado, e se mantém até hoje numa dinâmica de negação verbal e prática recorrente do racismo, que se pode reconhecer nos indicadores da desigualdade e nos dados da violência e punição seletivas.

Entretanto, não podemos esquecer também da resistência dos povos negros e de sua luta por reconhecimento e equidade, que é alicerçada na plataforma dos direitos humanos, de seus princípios e valores. Vamos estudar um pouquinho sobre isso?

## COMUNIDADES TRADICIONAIS E QUILOMBOLAS

Se as desigualdades raciais são extremamente visíveis ou perceptíveis na área urbana, a situação de pobreza, discriminação e opressão é ainda mais profunda nas comunidades tradi-

cionais e comunidades quilombolas. A carência e a pobreza são as principais características da situação socioeconômica desses grupos populacionais. Seus territórios não são apenas as áreas rurais ocupadas por descendentes de escravizados que permaneceram no campo, conforme ressalta as pesquisadoras da área da saúde e nutrição Renata Carvalho dos Santos e Maria Sebastiana Silva (2014). Desde a Constituição Federal de 1988, cresceu o número de comunidades denominadas quilombos e das pessoas que assumem a identidade quilombola por autoatribuição. Sobre isso, estas pesquisadoras anotam o seguinte:

O termo comunidade quilombola remete à ideia de grupos negros, em locais isolados no meio das florestas. No entanto, além da fuga das fazendas, outras situações favoreceram a constituição destes grupos, tais como: compra de terras por famílias alforriadas, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados a senhores ou ao Estado, permanência nas terras depois do abandono pelos proprietários, acordos feitos entre escravos e senhores, entre outros fatos (Almeida, 1998). Atualmente, os quilombos não se referem necessariamente à ocupação realizada em determinado período histórico ou a comprovação biológica da descendência (Leite, 2000), mas, envolve a participação de grupos étnico-raciais segundo o critério de autoatribuição, com relações territoriais específicas e com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica (Brasil, 2003; SEPPPIR, 2012). Essa nova denominação de quilombo representa um avanço na discussão sobre essas comunidades, porque admite a diversidade de formação destes agrupamentos, tanto durante o período de escravidão como após a abolição (Brasil, 2009). (SANTOS; SILVA, 2014, p. 1050).

Vale lembrar que existem quilombos nas áreas urbanas. Antes, até meados do século XX, eles estavam localizados em territórios distantes dos centros urbanos, mas com a expansão das cidades, tornaram-se agregados à região central das cidades – como é o caso do Quilombo do

Bixiga, atual Bairro do Bixiga, na região central da cidade de São Paulo (SILVA, 2006). Acerca disso, o jornalista Nicollas Witzel reporta que:

Segundo um levantamento da Fundação Cultural Palmares, são 3.524 grupos remanescentes. Desses, só 154 foram titulados — fase final do processo de reconhecimento e proteção de quilombolas no Brasil. Pelos dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), outros 1.700 grupos estão aguardando a conclusão dos estudos antropológicos ou a emissão de laudos técnicos para conquistar um título. Segundo os próprios quilombolas, todos esses números estão nivelados por baixo. (WITZEL, 2010, n.p.).

Nos quilombos, em meio a uma realidade extremamente complexa quanto ao acesso aos direitos e garantias do cidadão brasileiro, destaca-se a baixa escolaridade dessa população: mais de 50% dos quilombolas não concluíram o ensino fundamental (que corresponde ao mínimo nove anos de escolaridade) e a maioria não passou além dos anos iniciais (SANTOS e SILVA, 2014). Tal realidade influencia profundamente o desenvolvimento ocupacional dos membros da comunidade: “segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPPIR (2012), 75,6% das famílias quilombolas brasileiras estão situação de extrema pobreza, e 78% (56,2 mil) são beneficiárias do Programa Bolsa Família.” (SANTOS e SILVA, 2014, p. 1054).

Contudo, cabe destacar que as comunidades quilombolas, assim como as demais comunidades tradicionais, são símbolos de resistência na luta pela vida. Seus territórios são exemplares no cuidado e preservação da natureza. É nesta perspectiva que, apesar de todas as tentativas para diminuir a presença e a influência da população negra na sociedade brasileira, percebe-se que existem resistências e algumas conquistas, do que dá testemunho o belo livro organizado por Jackson Gomes Júnior, Luís Geraldo Silva e Paulo Afonso Bracarense Costa, *“Paraná Negro. Fotografia e pesquisa histórica”* (2008), que expõe as singularidades dessa resistência no Paraná, destacando a presença negra no estado e contribuindo para a desnaturalização da

ideia de um “Paraná europeu”. A partir do início do século XXI, houve uma maior visibilidade da realidade desse contingente populacional.

### Saiba mais

Conforme destaca a nota técnica do IBGE intitulada Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19 (maio, 2020, n.p.), territórios quilombolas, “Nos termos do Decreto n. 4.887, de 2003, são as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos e utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. De acordo com o artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. O uso comum da terra pelas comunidades é outra característica marcante desses territórios”. Confira mais em: [ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?=&t=sobre](http://ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?=&t=sobre). Acesso em out. 2021.

Somente com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, as comunidades quilombolas tiveram a sua existência reconhecida. Porém, para que o território quilombola seja definitivamente reconhecido com a posse da terra é necessário passar por um processo de reconhecimento por instituições governamentais como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e a Fundação Cultural Palmares. Contudo, somente 9% das comunidades receberam o título definitivo da terra e nos últimos anos as dificuldades para a titulação das terras aumentaram. Confira em: [cpisp.org.br/direitosquilombolas/regularizacao-historico-regulamentacoes/](http://cpisp.org.br/direitosquilombolas/regularizacao-historico-regulamentacoes/). Acesso em out. 2021.

No âmbito da administração pública do Paraná, segundo informa o site da Secretaria de Justiça, Família e Trabalho do governo estadual, em consonância com o Decreto Federal 6.040/2007, “povos e comunidades tradicionais são definidos como ‘grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição.’” Confira mais em: [dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Decreto, reprodu%C3%A7%C3%A3o%20cultural%2C%20social%2C%20religiosa%2C](http://dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Decreto, reprodu%C3%A7%C3%A3o%20cultural%2C%20social%2C%20religiosa%2C). Acesso em out. 2021.

### Para aprofundar

Organizado por Jackson Gomes Júnior, Luís Geraldo Silva e Paulo Afonso Bracarense Costa, o livro “Paraná Negro. Fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba” (UFPR/PROEC, 2008) desvela iconograficamente a negritude no paraná, oferecendo contranarrativa empírica ao imaginário social do “Paraná europeu”, evidenciando a presença e a contribuição negra no estado. Você pode consultar em: [http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao\\_leitura/parana\\_negro.pdf](http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/parana_negro.pdf) (acesso em out. 2020).

O artigo de Renata Carvalho dos Santos e Maria Sebastiana Silva, intitulado “Condições de vida e itinerários terapêuticos de quilombolas de Goiás”, publicado na revista Saúde e Sociedade (n. 23, (3), p. 1049-1063, 2014) investiga as condições de vida e os itinerários terapêuticos de populações quilombolas frente à falta de atenção pública e a marginalização dessa população pobre. Você pode consultar em: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902014000301049](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000301049) (acesso em out. 2020).

### Prática 6 – Pesquisa sobre comunidades quilombolas do Paraná

**Objetivo:** Através de textos e imagens, conhecer a história e características das comunidades quilombolas paranaenses.

**Enunciado:** Convide o grupo a consultar o livro “Paraná Negro. Fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura” (Curitiba: UFPR/PROEC, 2008. Disponível em: [http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao\\_leitura/parana\\_negro.pdf](http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/parana_negro.pdf)), organizado por Jackson Gomes Júnior, Geraldo Luiz da Silva e Paulo Afonso Bracarense Costa, ou projete suas imagens e conteúdo em sala. Após percorrer textos e imagens, destaque as principais características culturais dos quilombolas do Paraná, buscando evidenciar aspectos históricos, religiosidade, formas de organização do trabalho, o papel das mulheres nas comunidades, entre outros aspectos que considerar relevantes. Convide o grupo a localizar geograficamente comunidades quilombolas no estado e a discutir a presença negra e a contribuição negra entre nós.

**Materiais necessários:** tela de projeção, computador, acesso à internet.

## AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

A educação superior no Brasil sempre foi elitista e a presença negra neste nível de ensino se tornou mais significativa somente a partir da implantação das Ações Afirmativas, nos primeiros anos deste século, com a reserva de vagas para estudantes oriundos de instituições públicas de educação básica e para os negros originários do mesmo tipo de instituição. Em algumas instituições de ensino superior, o acesso à vaga reservada se fez conciliando esse critério de origem e raça ao critério de renda (SILVA e PACHECO, 2007; 2013). A primeira iniciativa de reserva de vagas ocorreu no Rio de Janeiro, em 2001, pela promulgação da Lei estadual nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, que instituiu cotas para as suas universidades públicas locais (RIO DE JANEIRO, 2001).

### Saiba mais

*Sobre a iniciativa histórica do Rio de Janeiro em relação às cotas raciais, a primeira ação nesse sentido foi a aprovação da Lei nº 3.524, no ano 2000, que modificou os critérios de acesso às vagas em universidades estaduais fluminenses, estabelecendo uma reserva de 50% para candidatos provenientes do ensino público. Em 2001, pela Lei nº 3.708, avançou-se na busca da equidade educacional, firmando a reserva de 40% das vagas para estudantes autodeclarados negros e pardos. Ambas estas leis foram alteradas em 2003, com a promulgação da Lei nº 4.151, à qual se somam ainda outras duas legislações – a Lei nº 5.074/2007 e a Lei nº 5.346/2008 – conformando o quadro normativo que regula a reserva de vagas naquele estado. Você pode conferir outras informações em sobre o Programa de Ação Afirmativa no ensino superior em: <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas> (acesso em out. 2020).*

### Saiba mais

*Segundo o antropólogo José Jorge de Carvalho, o termo “ações afirmativas”, inspirado nas políticas de inclusão para os negros nos Estados Unidos, a partir da década de 1960 “passou a ser usado entre nós, em geral para qualificar a discussão sobre políticas de inclusão com o argumento de que as cotas são um tipo, entre vários, de ações afirmativas” (CARVALHO, 2016, p. 16).*

*No que se refere à Educação Básica, grande parte das instituições públicas de ensino fundamental (até o 9º ano) e ensino médio (do 10º ao 12º ano) estão em desvantagem em relação às instituições privadas, nos mesmos níveis de escolaridade. Essa realidade geralmente se inverte quando se considera o ensino superior. Por isso as instituições públicas de ensino superior são mais concorridas, o que aumenta, por essa razão, as dificuldades de acesso das pessoas pobres e negras, que em sua maioria frequentam as escolas públicas do ensino fundamental e médio.*

Convém lembrar que, pelo Projeto de Lei nº 1.332/1983, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento na década de 19, solicitou que fossem criadas vagas para a população negra em diferentes instituições públicas e privadas do país (BRASIL, 1983). Entretanto, a Lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, foi promulgada somente 11 anos após a adoção das ações afirmativas pelas primeiras universidades cariocas (BRASIL, 2012), e atinge apenas as instituições de ensino superior federal, sendo que as demais são regulamentadas pelos governos estaduais, com diferentes características.

Para ter uma noção da importância dessas legislações, no ano 2000, as pessoas negras (pretas e pardas) que concluíram o ensino superior no país somavam apenas 2,2% da população. Somente com a adoção das ações afirmativas essa realidade em relação ao acesso ao ensino começou a ser alterada, de modo que, em 2017, esse percentual de pessoas negras formadas passou para 9,3%. Já o percentual relativo à população branca de pessoas com ensino superior no mesmo período era de 22%,



segundo dados publicados pela Agência Brasil com base nas estatísticas do IBGE (BRITO, 2018). Isso, todavia, não significa que a inclusão tenha chegado ao nível desejado, ou que a desejada equidade entre negros e brancos tenha sido alcançada.

É preciso também destacar, acerca das cotas, que praticamente todas as instituições de ensino superior do Brasil que adotam algum tipo de política de ação afirmativa para estudantes negros procedem da mesma forma com o estudante brancos originários das instituições de educação básica públicas. Ou seja, as cotas para a população negra são cotas dentro das cotas: existem as cotas para os estudantes oriundos de escolas públicas e, a partir destas, reserva-se uma percentagem de cotas para os negros, que são as denominadas subcotas. Por isso, a maioria dos beneficiários das políticas de Ações Afirmativas são, ainda, os estudantes brancos, que representam a maior percentagem dos ingressantes pelo sistema de cotas nas universidades (SILVA, 2021). Conforme síntese de indicadores do IBGE publicada em 2019, os estudantes brancos representam 36,1% de seu contingente populacional, ao passo em que estudantes negros representam a metade desse montante, 18,3% da população negra, em que pese ainda serem a maioria da população nacional (MORENO, 2019, n.p.).

Entretanto, é preciso que tomemos atenção à uma questão: embora os estudantes brancos sejam os maiores beneficiários das Ações Afirmativas, conforme indicam os dados, eles não carregam o estigma da cota como os negros, pois quando ingressam nas instituições de ensino superior, a sua condição de “cotista” praticamente desaparece, visto que, no imaginário social, cotistas são considerados apenas os negros (PALLISSER SILVA, 2019, p. 137). Por outro lado, estudantes negros que ingressaram no ensino superior, mesmo que não tenham se servido do sistema de cotas, são genericamente considerados cotistas na comunidade universitária, de modo que o simples fato de pertencerem ao grupo racial negro faz com que sejam

taxados pelo estigma social de cotistas. Muitas vezes, essa situação pode levá-los a desenvolver grupos de sociabilidade específicos ou a criar grupos denominados “Coletivos Negros” para discutir os problemas peculiares ao grupo racial enfrentados durante a trajetória acadêmica (SOUZA, 2018).

As cotas para negros, desde o início dos debates, foram atacadas e se tornaram objeto de acaloradas discussões, tendo rendido inúmeros manifestos, como o *Manifesto Contra as Cotas* (2006) e o *Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial* (2006). A resistência ao acesso da população negra ao ensino superior sempre foi mais evidenciada. É como se o espaço acadêmico fosse reservado a determinadas categorias, classes sociais e pessoas que se autoidentificam e se consideram de cor branca, de modo que a cor da pele interfere na legitimidade do lugar social ocupado pela população.

Neste contexto, existe a ideia de que o que obsta à população negra o acesso ao ensino superior é o processo seletivo, o que não deixa de ser comprovável. Contudo, não é somente isso, visto que, após superarem as dificuldades para ingressar na universidade, nem todos os estudantes em situação de desvantagem social têm igual acesso às políticas de permanência que, na maioria das instituições, não conseguem atender a toda demanda (SILVA, 2014). Dessa forma, muitas vezes, a responsabilidade pelo fracasso acadêmico, resultante da evasão e do baixo rendimento no aprendizado, é atribuída ao próprio indivíduo, desconsiderando as especificidades que permeiam sua trajetória e seu grupo e as desigualdades provocadas pelo racismo (PALLISSER SILVA, 2019). Junto a isso, deve-se considerar ainda a resistência do sistema educacional e do ensino superior em inserir as epistemologias oriundas de povos que estiveram, por muito tempo, excluídos do espaço acadêmico (SOUZA, 2018).

**Para aprofundar**

Acerca das discussões e manifestações a favor e contra as cotas para negros no ensino superior, que chegaram a envolver o Supremo Tribunal Federal, você pode conferir a íntegra dos manifestos prós e contra cotas em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml> (acesso em dez. 2021).

Para conhecer os dispositivos da Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a chamada “Lei de Cotas, você pode consultar em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) (acesso em dez. 2020).

Para conhecer um pouco mais sobre os argumentos em defesa da política de cotas, consulte o artigo de Kabengele Munanga intitulado “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”, que foi publicado na revista *Sociedade e Cultura* (v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001). Ele está disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464> (acesso em dez. 2021).

E uma análise que traça o percurso e os fundamentos das políticas afirmativas no ensino superior pode ser encontrada no texto de Maria Nilza Silva e Pires Laranjeira intitulado “Do Problema da “Raça” às Políticas de Ação Afirmativa” (In: PACHECO, Jairo Queiroz. SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). *O Negro na Universidade: o direito à inclusão*. Brasília. DF: Fundação Palmares. Disponível em: [http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros%20\(atualizacao%20do%20site\)/O%20negro%20na%20universidade%20-%20o%20direito%20a%20inclusao.pdf](http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros%20(atualizacao%20do%20site)/O%20negro%20na%20universidade%20-%20o%20direito%20a%20inclusao.pdf) (acesso em dez. 2021).

Você pode encontrar mais indicações bibliográficas relevantes na lista de referências ao final dessa Unidade.

A matéria está disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#> (acesso em dez. 2021). Tendo como base o texto, associado ao seu conhecimento sobre o tema, discuta com o grupo o papel das Ações Afirmativas no combate às desigualdades raciais, seus avanços e desafios.

**Materiais necessários:** disponibilização da matéria jornalística, seja de modo virtual ou impresso.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como observado ao longo desta Unidade, o racismo persiste cada vez mais visível e violento, perpassando todas as instituições sociais, sem exceção, como mostram todos os indicadores sociais, em especial aqueles relativos ao recrutamento da pobreza da população brasileira, mormente da parcela negra. Destacam-se os homicídios contra a juventude negra, o que mostra que a vida das pessoas que possuem a cor da pele negra tem seu valor diminuído numa sociedade estruturalmente racista, em que as desigualdades raciais permeiam todas as instituições.

Não podemos deixar de reconhecer as iniciativas negras para resistir à violência, à não-valorização, ao não-reconhecimento da sua vida e das suas contribuições, em todos os aspectos sociais, para a formação e consolidação da sociedade brasileira. Nessa trajetória de luta, destaca-se a atuação constante do Movimento Negro no Brasil para uma sociedade menos desigual. Foi nessa perspectiva que as Ações Afirmativas foram implementadas e, hoje, são consideradas por alguns especialistas como as políticas mais significativas para a população negra na história do Brasil.

Pode ser considerado um avanço o processo de inclusão de conteúdos referentes aos afro-brasileiros e africanos no sistema educacional, pois os conhecimentos originários dos povos africanos e de seus descendentes sempre foram desvalorizados e tidos como não-cultura. Este caminho, ainda em curso, teve início com a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

**Prática 7 - Ações Afirmativas e o combate às desigualdades raciais**

**Objetivo:** Discutir o papel das Ações Afirmativas no combate às desigualdades raciais.

**Desenvolvimento:** Leia a matéria de Débora Brito, da Agência Brasil, “Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista”, que apresenta dados do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP que evidenciam o aumento da população negra no ensino superior.

mediante a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, promulgada pelo Governo Lula (2003 – 2010).

Essas conquistas modificaram as condições de existência e de vida de uma pequena parcela da população negra e possibilitaram que um contingente de estudantes, que jamais ousariam sonhar com o ensino superior, pudesse vislumbrar essa perspectiva. Essa parcela não está isenta de desafios e dificuldades, às vezes intransponíveis, mas tornou-se uma oportunidade que a maioria dos seus antepassados nem sequer imaginaria.

Todas essas questões tratadas aqui – passando os fundamentos e as construções sociais e intelectuais históricas do racismo, seus efeitos que ainda persistem na conformação das condições de vida da população negra no Brasil, estabelecendo desvantagens e desigualdades em diversas áreas, bem como a luta e a resistência das pessoas negras, denunciando e buscando instrumentos sociais e políticos que permitam avançar em direção à equidade – são temas inescapáveis de uma ação educadora em direitos humanos. É preciso dar visibilidade à essas questões, trazê-las para o cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, fazer conhecer o que é o racismo, como ele atua e quais seus efeitos, tendo em vista os pressupostos jurídicos da Constituição Federal de 1988 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário. Dada a profunda proximidade entre as pautas, ensinar sobre a questão racial é ensinar sobre direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BANCEL, Nicolas et al. **Ruptures postcoloniales**. Paris: La Découverte, 2010.
- BANCEL, Nicolas; BLANCHARD, Pascal; LEMAIRE, Sandrine. Os jardins zoológicos humanos. **Le Monde Diplomatique – Brasil**. 01 ago. 2020. Disponível em: [diplomatique.org.br/os-jardins-zoologicos-humanos/](http://diplomatique.org.br/os-jardins-zoologicos-humanos/). Acesso em 12 out. 2020.
- BARBOSA, Bernardo. Número de brasileiros que se declaram pretos cresce no país, diz IBGE. **UOL Notícias**, 22 mai. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/05/22/ibge-em-todas-as-regioes-mais-brasileiros-se-declaram-pretos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 18 nov. 2021.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações Raciais Entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.
- BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lucia. Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Educação de Adultos. **Trabalho & Educação**, v. 27, n. 3, p. 223–243, 2018. Disponível em: [periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810](http://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9810). Acesso em 13 dez. 2020.
- BLANCHARD, Pascal et al. **Film: Sauvages Au Coeur Des Zoos Humains** (2018). Disponível em: [youtube.com/watch?v=4xxe\\_uQb6XQ&ab\\_channel=MaGiCRKODocuments](https://www.youtube.com/watch?v=4xxe_uQb6XQ&ab_channel=MaGiCRKODocuments). Acesso em 12 out. 2020.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1332, apresentado em 14 de junho de 1983**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em 10 jan. 2022.
- BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>. Acesso em 10 jan. 2022.
- BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. **Agência Brasil**, 27 mai. 2018. Disponível em: [agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#](http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista#). Acesso em 14 dez. 2020.
- CALDEIRA, Teresa. **Cidade de Muros - crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- CARVALHO, José Jorge de. **Ensaio Descritivo e Analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil**. Brasília: UNB, 2016.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. (Coords). **Atlas da violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**. Política social e racial no Brasil-1918-1945. Tradução: Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: UNESP, 2006.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FENATRAD, Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas. **Matéria da Folha de S. Paulo demonstra informalidade e desemprego em massa das trabalhadoras domésticas na pandemia**. Notícias Gerais - Fenatrad, 22 jan. 2022. Disponível em: <https://fenatrad.org.br/2022/01/24/0313/>. Acesso em 10 jan. 2022.

FERNANDES, Florestan. Prefácio à 2ª Edição. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Negros e Brancos em São Paulo**. Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1955.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 27 (104), p. 476-498. Jul. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362019000300476&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000300476&tlng=pt). Acesso em 02 out. 2020.

GOMES Júnior, Jackson; SILVA, Luís Geraldo; COSTA, Paulo Afonso Bracarense. **Paraná Negro**. Fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19. **Notas Técnicas**. Volume Especial. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao\\_do\\_territorio/tipologias\\_do\\_territorio/base\\_de\\_informacoes\\_sobre\\_os\\_povos\\_indigenas\\_e\\_quilombolas/indigenas\\_e\\_quilombolas\\_2019/Notas\\_Tecnicas\\_Base\\_indigenas\\_e\\_quilombolas\\_20200520.pdf](https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/tipologias_do_territorio/base_de_informacoes_sobre_os_povos_indigenas_e_quilombolas/indigenas_e_quilombolas_2019/Notas_Tecnicas_Base_indigenas_e_quilombolas_20200520.pdf). Acesso em 21 out. 2020.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: [ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020](https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020). Acesso em 10 out. 2020.

LACERDA, João Batista de. **O Congresso Universal das Raças reunido em Londres 1911**: apreciação e comentários. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2012. Disponível em: [museunacional.ufrj.br/obras-raras/o/0023/0023.pdf](https://museunacional.ufrj.br/obras-raras/o/0023/0023.pdf). Acesso em 11 out. 2020.

LIMA, Luísa Filizzola Costa; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. A expectativa de vida no Brasil por raça/cor e Unidade da Federação em 2017, ao nascer. **Observatório das Desigualdades**, 05 jul. 2019. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=663>. Acesso em 15 dez. 2021.

LOTIERZO, Tatiana; SCHWARCZ, Lília. Raça, gênero e projeto branqueador: A redenção de Cam, de Modesto Brocos. In: **Artelogie**, n. 5, out. 2013. Disponível em: [cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254](https://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254). Acesso em 19 out. 2020.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 14 (41), p. 141-158, 1999. Disponível em: [doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009](https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009). Acesso em 14 dez. 2020.

MENDES, Iba: A origem pseudo-científica do racismo. **Blog Iba Mendes Pesquisa**. Disponível em: [ibamendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html](https://ibamendes.com/2010/10/origem-pseudo-cientifica-do-racismo.html). Acesso em 14 dez. 2020.

MORENO, Ana Carolina. Taxa de jovens negros no Ensino Superior avança, mas ainda é metade da taxa dos brancos. **G1**, 06 jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/>

taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avancam-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.ghtml. Acesso em 10 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

PACHECO, Jairo Queiroz. **Desafios da inclusão**: o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000227320>. Acesso em 10 dez. 2022.

PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O Negro na Universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: [http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros%20\(atualizacao%20do%20site\)/O%20negro%20na%20universidade%20-%20o%20direito%20a%20inclusao.pdf](http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros%20(atualizacao%20do%20site)/O%20negro%20na%20universidade%20-%20o%20direito%20a%20inclusao.pdf). Acesso em 10 dez. 2022.

PALLISSER SILVA, Nikolas Gustavo. As ações **Afirmativas como tensão à estrutura universitária**: o caso da UEL (2004-2018). 175 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11544/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20nikolas%20-%202007-05-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 dez. 2020.

PANTA, Mariana. **Relações Raciais e Segregação Urbana**: trajetórias negras na cidade. 2018. Tese (Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais,

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157155/panta\\_mas\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157155/panta_mas_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em 10 jan. 2022.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, n. 69, p. 36-43, 2006.

RAMOS, Paulo. A violência contra jovens negros no Brasil. **Carta Capital**, 15 ago. 2012. Disponível em: [cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contrajovens-negros-no-brasil/](http://cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contrajovens-negros-no-brasil/). Acesso em 9 out. 2020.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado do. **Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001**. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>. Acesso em jan. 2022.

ROLNIK, Raquel. **Territórios Negros nas Cidades Brasileiras**: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Boaventura. **Reconhecer Para Libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Orgs.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Renata Carvalho dos; SILVA, Maria Sebastiana. Condições de vida e itinerários terapêuticos de quilombolas de Goiás. **Saúde e Sociedade**, 23(3), p. 1049-1063, 2014. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902014000301049](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000301049). Acesso em 10 out. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Nilza. A População Negra e o Ensino Superior no Brasil: algumas considerações. **Universidades**, n. 87, p. 91-111, enero/marzo, 2021. Disponível em: <https://udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/Universidades-87.pdf>. Acesso em 10 jan. de 2022.

SILVA, Maria Nilza. **Nem para todos é a Cidade:** segregação urbana e racial em São Paulo. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SILVA, Maria Nilza. Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014). **Tomo**, n. 24, p. 217-236, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3190>. Acesso em 10 jan. 2022.

SILVA, Maria Nilza; LARANJEIRA, Pires. Do Problema da “Raça” às Políticas de Ação Afirmativa. In: PACHECO, Jairo Queiroz. SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O Negro na Universidade:** o direito à inclusão. Brasília: Fundação Palmares, 2007, p. 125-137.

SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In SANTOS, Jocélio Teles dos (Orgs.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, p. 67-104.

SILVA, Maria Nilza da; PANTA, Mariana. (Orgs.). **Território e Segregação Urbana: ‘o lugar’ da população negra na cidade**. Londrina: UEL, 2014.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Racismos em Livros Didáticos:** estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Coleção Cultura Negra e Identidades. São Paulo: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Batista; GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Débora Cristina de. Dossiê - Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em 01 jun. 2021.

SOUZA, Alexsandro Eleotério Pereira de. **O engendramento de uma nova sociabilidade:** as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SOUZA, Marcela Fernanda da Paz de; SILVA, Wagner Luiz Alves da; COSTA, Luzimar Pereira da. Comunidade Remanescente de Quilombo, desigualdade e política pública: reflexões sobre um <caso par-

titular do possível> das mulheres quilombolas em uma comunidade na região norte-rio-grandense. **Interações**, Campo Grande, 20 (4), p. 1057-1071 2019.

STEPAN, Nancy Leys. **A Hora da Eugenia:** raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005.

VASCONCELOS, Caê. Número de homicídios de pessoas negras cresce 11,5% em onze anos; os dos demais cai 13%. **El País**, 27 ago. 2020. Disponível em: [brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-27/numero-de-homicidios-de-pessoas-negras-cresce-115-em-onze-anos-o-dos-demais-cai-13.html). Acesso em 10 out. 2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012:** a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012. Disponível em: [ceert.org.br/noticias/violencia-seguranca/3039/mapa-da-violencia-2012-a-cor-dos-homicidios-no-brasil](https://ceert.org.br/noticias/violencia-seguranca/3039/mapa-da-violencia-2012-a-cor-dos-homicidios-no-brasil). Acesso em 10 out. 2020.

WIEVIORKA, Michel. **Racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WITZEL, Nicollas. Comunidades quilombolas tentam resistir ao avanço de grandes empreiteiras. **Época**, 2020. Disponível em: [epoca.globo.com/comunidades-quilombolas-tentam-resistir-ao-avanco-de-grandes-empreiteiras-23613697](https://epoca.globo.com/comunidades-quilombolas-tentam-resistir-ao-avanco-de-grandes-empreiteiras-23613697). Acesso em 20 out. 2020.

# Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual

*Julia Heliodoro Souza Gitirana  
Victor Romfeld*

## INTRODUÇÃO

Falar sobre gênero, diversidade e sexualidade não é tarefa fácil. Um dos maiores obstáculos para começarmos essa conversa é lidar com a bagagem que nós, enquanto sociedade, temos sobre essas temáticas. Ao longo de nossas vivências, somos influenciados por discursos que escutamos na família, na escola e nas religiões que frequentamos. E, em regra, são discursos que procuram tornar simples o que, na verdade, é bastante complexo, recorrendo a noções binárias, tais como certo e errado, bom e mau, normal e anormal, e assim por diante. Grande parte do que costumamos aprender sobre gênero e sexualidade está inserido nessas oposições.

Se o nosso aprendizado tem essa fonte, isso significa que as visões sobre o tema estão contaminadas por muitos preconceitos. É por isso que pedimos aos leitores e às leitoras que tenham paciência, disposição e abertura para lidar com o conteúdo desta unidade. Atualmente, quando se coloca em debate questões de gênero e sexualidade, não é incomum escutar que a época em que vivemos é chata, “cheia de mimimi” e guiada por uma suposta “ditadura do politicamente correto”. Queremos refletir com vocês que o “mimimi” verbalizado por alguns pode ser,

na realidade, o menosprezo da dor do outro, a ofensa daquilo que é essencial na identidade de determinadas pessoas.

Precisamos mudar nossas maneiras de pensar a diversidade. Ser gay, lésbica, bissexual ou transexual, por exemplo, não é algo que “está na moda”, muito menos “uma opção”, como quem escolhe o que vai comer no seu café da manhã. Esses indivíduos sempre existiram no passado e em todos os cantos do mundo. A diferença é que, hoje, falamos abertamente sobre essas questões, no sentido de respeitar as pessoas pelo que elas são. Afinal, se tudo fosse uma escolha, ninguém em sã consciência escolheria ser discriminado na família, na igreja, na escola, enfim, em todos os lugares nos quais desenvolve suas relações com os outros e com a comunidade.

Que tal, então, trocarmos as palavras? “Opção”, “mimimi”, “politicamente correto”, entre tantas outras expressões que revelam a intolerância com o diferente, podem ser substituídas por respeito, empatia, compreensão e dignidade. Pessoas discriminadas não devem continuar sendo discriminadas como se isso fosse natural. Ao contrário, devem ter seus direitos preservados. Por isso, fazemos um convite para a desconstrução dos mais variados preconcei-

tos que foram construídos em cada um de nós. Somente assim conseguiremos reconstruir uma sociedade verdadeiramente livre, justa e solidária.

## **PARTE 1 - PARA ALÉM DO ROSA E DO AZUL: TRAÇOS DA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO**

Você já ouviu frases como “você é homem ou bicha?” ou “assim nenhum homem vai querer casar com você”? Ou ainda “mulheres devem se dar ao respeito”?

Esses são alguns exemplos de frases populares que naturalizam, em meio ao cotidiano, categorias universais e unitárias pelas quais se constroem representações e referências do que supostamente é ser “homem” e do que é ser “mulher” e pelas quais se justificam violências, segregações e discriminações. Tais expressões e pensamentos, que também fazem parte do dia a dia das instituições escolares, familiares, religiosas e signos de diversas mídias de comunicação, são usadas não só para explicar supostas diferenças entre meninos e meninas, mas para replicar e reforçar estereótipos de gênero.

Toda vez que uma pessoa diz “isso é coisa de menina”, “homem que é homem não faz esse tipo de coisa” ou “mulher é assim”, não está apenas legitimando comportamentos através das diferenças construídas entre os sexos, como está também demonstrando o que julga ser um padrão de normalidade social. Nesse ato de etiquetamento social, mais do que separar pessoas no cotidiano, há ainda, uma construção macroestrutural: a desigualdade de gênero.

Mas afinal, o que significa falar em desigualdade de gênero? Em linhas gerais, é uma tentativa de fazer referência a relações de poder que distribuem sistematicamente privilégios e subordinações entre grupos a partir de diferenças entre homens e mulheres. Em outras palavras, é uma dinâmica de hierarquias sociais cotidianamente reproduzidas, relacionadas a estereótipos de feminilidade e masculinidade.

Pensemos o seguinte: segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Continuada - IBGE) de 2019, a população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Apesar do número de mulheres ser superior ao dos homens, não é essa proporção que observamos na composição institucional de espaços de poder, como é o caso, por exemplo, da política em que as mulheres são sub-representadas em todo o Brasil. Conforme os dados das Eleições Municipais de 2020, organizado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), naquele ano foram eleitas 651 (12,1%) prefeitas, em comparação com 4.750 (87,9%) prefeitos. Em relação às Câmaras Municipais, foram 9.196 (16%) vereadoras eleitas, frente a 48.265 (84%) vereadores.

Como explicar essa diferença alarmante entre o número de mulheres eleitas e a composição populacional brasileira? O primeiro ímpeto que temos para responder essa questão é reproduzir frases que naturalizam vários estereótipos de feminilidade e de masculinidade, como por exemplo: “mulheres não se interessam por política”, ou ainda, “política não é coisa para mulheres (a cozinha ou tanque, sim!)”. Mas o que elas escondem, por exemplo, são os baixos investimentos dos partidos nas campanhas femininas; os ataques machistas que elas enfrentam na campanha, além, é claro, da hiper responsabilização das mulheres por trabalhos domésticos.

Tal cenário ilustrativo de impedimento da participação das mulheres na política, pode ser potencializado quando levamos em conta outras questões para além do gênero, como a raça. Notamos, por exemplo, que das mais de 600 mulheres eleitas prefeitas em 2020, apenas 199 são pardas e 10 pretas. Segundo um levantamento da empresa social Gênero e Número, realizado junto ao TSE, após o prazo final para prestação de contas do primeiro turno de 2020, as candidatas pretas e pardas obtiveram apenas 24% dos recursos do Fundo Eleitoral que é repassado aos partidos políticos. Outro indicador importante, coletado ao longo de outubro de



2020 pelo Instituto Marielle Franco, revela que 142 candidatas informaram ter sofrido diversos ataques misóginos, racistas e LGBTfóbicos ao longo das candidaturas. Há ainda que se destacar que, se esse grupo de mulheres é sub-representado neste espaço, o mesmo não pode ser dito quando observamos indicadores que traçam o perfil do trabalho doméstico e informal no Brasil, pois de acordo o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), em 2018, 63% do total de trabalhos domésticos eram e são de mulheres pretas e pardas.

### Saiba Mais

*Este esforço de mesclar diversas categorias analíticas está relacionado com o conceito de interseccionalidade, o qual foi sistematizado pela primeira vez pela teórica crítica norte americana Kimberlé Crenshaw (1989). Nas palavras desta autora, a interseccionalidade é: “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.” (CRENSHAW, 2002, p.177).*

Como podemos ver, explicações atreladas à associação de um comportamento específico a grupo de pessoas só porque são homens ou mulheres não são capazes de compreender os múltiplos fatores históricos, políticos, sociais e econômicos que constituem as relações sociais de gênero. Pelo contrário, mascaram questões extremamente complexas que atravessam a constituição das sociedades e transformam diferenças em desigualdades.

### Prática 1 – Desigualdades e interseccionalidade

**Objetivo:** refletir sobre a sub-representação das mulheres de modo interseccional, envolvendo reflexões sobre desigualdade de gênero, classe e raça.

**Sugestão de desenvolvimento:** promova um debate com as pessoas participantes da formação sobre a obra **Quarto do despejo: diário de uma favelada**, de Carolina Maria de Jesus, lançado pela primeira vez em 1966. Através dos relatos da autora – que, apesar de estar situada nos anos 50 na favela do Canindé (SP), faz parte ainda hoje da realidade de muitos brasileiros e brasileiras – você pode estimular o grupo a debater acerca de caminhos possíveis para que as “Carolinas do Brasil” se candidatem à vereadora. Além de incitar a reflexão sobre as especificidades das experiências das mulheres negras, na articulação entre desigualdades de gênero e raça, a obra fornece também um convite, no plano fundo, para refletir sobre a importância de grupos socialmente minoritários ocuparem espaços políticos institucionais.

Podemos perceber que conduzir reflexões envolvendo debates de gênero funciona como uma espécie de um convite para romper com ideias que atribuem exclusivamente à biologia, ao corpo, à genitália dos indivíduos, a compreensão da própria estrutura das sociedades. Apesar das diversas correntes e teorias que atravessam os debates de gênero – o que nos impede de apresentar um conceito absoluto, universal e único – de forma essencial, este termo atua como uma lente de múltiplas cores para pensar não apenas as diferenças, mas as desigualdades cultural e historicamente produzidas em determinados contextos, lugares e realidades para construir e atribuir sentido ao que chamamos de “homens” e “mulheres”. Tanto é assim que esse conceito é comumente acolhido e utilizado por movimentos sociais que refletem sobre como as relações entre homens e mulheres são construídas e sobre as lutas por igualdade, como, por exemplo, os feminismos.

**Para aprofundar**

Você pode conhecer mais sobre diferentes conceitos e definições de gênero em pesquisas e trabalhos acadêmicos como os de Joan Scott, Monique Wittig, Teresa de Lauretis, Judith Butler, Paul B. Preciado, Gayatri Spivak, Audre Lorde, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro e Oyèrónkàn Oyěwùmí.

Outra boa fonte de reflexões são os materiais audiovisuais, acerca dos quais deixamos as indicações abaixo:

EKENA, Todxs Putxs. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tVK1tIhIUe>> Acessado em: 23/04/2021. Outra forma de encontrar o vídeo, em caso de dificuldade em localizar o link, procurar por música de TodXx Putxs de Ekena no Alбúm Nó.

QUEBRADA, Linn da. Bixa Preta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZeMa942nYe4>> Acesso em 23/04/2021. Outra forma de encontrar o vídeo, em caso de dificuldade em localizar o link, procurar por música Bixa Preta de Linn da Quebrada, single lançado em 2017.

TRUTH, Sojourner. E eu não sou uma mulher? Por Kerry Washington. Legendado. Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gTHmZeok5c&t=6s>> Acessado em 23/04/2021. Outra forma de encontrar o vídeo é buscar por discurso Ain't I a woman? de Sojourner Truth (legendado).

Para encerrar essa nossa primeira reflexão, é importante mencionar que, de fato, é impossível discorrer, ainda que brevemente, sobre debates que envolvam noções de gênero sem mencionar as relações com as diversas pautas e lutas feministas. Entretanto, é preciso ter muito cuidado nesse momento, pois não existe uma universalidade, muito menos uma linearidade evolutiva para descrever essas articulações.

Geralmente, quando se aborda essa temática, a estratégia escolhida é mencionar as três ondas do feminismo, um modelo simplificado que divide a atuação e demandas dos feminismos em fases. De um lado, essa metodologia é extremamente interessante, pois de fato ajuda a sistematizar diversas questões complexas, mas de outro ela pode promover o apagamento da diversidade dos feminismos, pois é centralizado em um panorama internacional, com destaque

para Europa e Estados Unidos. Em outras palavras, é uma estratégia prática, mas que pede atenção para não marginalizar vivências e conhecimentos produzidos em realidades diversas e com enfoques diferentes como, por exemplo, as questões latino-americanas, andinas, raciais etc.

Feita essa observação, apenas para ilustrar algumas trajetórias nos processos de construção dos debates de gênero, destacamos algumas poucas referências sobre essas três fases ou ondas do feminismo: a chamada primeira onda, imersas em questões do século XIX, destaca as lutas das mulheres pelos direitos civis (direito ao voto), à propriedade, a educação, entre outros direitos capazes de reconhecer as mulheres enquanto sujeitas ativas na vida civil e política. Nesse momento, conhecido como sufrágismo, a Nova Zelândia foi o primeiro país a reconhecer o direito ao voto das mulheres, em 1893. No Brasil, mulheres importantes nessa discussão foram Bertha Lutz (1894-1976), uma das fundadoras da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, e Antonieta de Barros (1901-1952), primeira mulher negra eleita deputada e com uma pauta ligada ao direito à educação para todos.

A segunda onda, por sua vez, geralmente é localizada em atuações da década de 1960 e 1970, tendo como alguns dos muitos pleitos questões relativas às condições de vida, à sexualidade, à reprodução, à violência doméstica, dentre outras. O lema que articulou muitas discussões foi: “o pessoal é político”. No contexto brasileiro, o que se atribui a essa fase dos feminismos estava imerso nas lutas de oposição da ditadura militar. Por fim, a terceira onda foi marcada temporalmente na década de 1990 pela consolidação de lutas feministas decoloniais, da teoria *queer*, do pós-feminismos, dos estudos de transgeneridade, dentre outras pautas.

Portanto, para além do azul e do rosa, os estudos de gênero atuam como um instrumento importante para romper com diversas formas de hierarquização de humanidades disfarçadas por discursos naturalizados, seja pelas lentes decoloniais, que iluminam pontos da lógica colonial na opressão das mulheres, seja pelas lentes da teoria

*queer*, que contestam conceitos médico-legais que excluem múltiplas formas de ser e existir, entre tantas outras formas de reflexão.

## PARTE 2 - DESIGUALDADES DE GÊNERO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E LGBTFOBIA COMO OBSTÁCULOS PARA PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

Se, no tópico anterior, entendemos como os papéis de gênero são construídos socialmente, neste momento, precisamos falar sobre os efeitos que essa dinâmica tem na sociedade. A divisão entre o que são “coisas de homem” e o que são “coisas de mulher” pressupõe que as pessoas cumpram expectativas sociais. A partir do genital identificado no nascimento dos indivíduos, espera-se comportamentos distintos: homens são racionais, objetivos e corajosos; mulheres são sentimentais, subjetivas e recatadas. Nessa construção, “naturalmente”, homens se interessam afetiva e sexualmente por mulheres; mulheres, por sua vez, certamente vão manifestar esses interesses por homens. Podemos ir além disso e dizer que, nesse imaginário, homens gostam de carros, futebol, sair para beber cerveja e eventualmente brigar se se sentirem ameaçados em alguma discussão com um estranho. Seguindo este roteiro, mulheres gostam de ficar em casa, assistir novelas e tomar um chá com suas amigas, cumprindo um padrão de que são recatadas e “do lar”. Essas expectativas, no entanto, são completamente artificiais, pois aprisionam as pessoas em modelos de comportamentos fundados na divisão entre masculino e feminino.

É a partir dessa lógica que alguns grupos são discriminados. Qualquer pessoa que queira se portar de forma contrária àquelas regras será rotulada e estigmatizada, vista como alguém anormal. Em alguns casos, este desvio pode ter até a morte como consequência. Não por acaso, nosso país possui uma série de pesquisas empíricas que contêm dados sobre a violência praticada contra mulheres e pessoas LGBT, ou seja, lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. A lógica que mencionamos, apesar de ser interpretada como algo

natural (tal como a existência do sol, da lua e das árvores), faz divisões artificiais entre homens e mulheres, gerando desigualdades de gênero que definem o funcionamento de nossa sociedade. Essas desigualdades têm como resultado a violência de gênero e a LGBTfobia, fenômeno que atinge inúmeras pessoas. Portanto, é possível concluirmos, sem alarmismo ou exageros, que pertencer a esses grupos no Brasil significa estar submetido a uma infinidade de discriminações.

Se você, que está lendo este texto, é uma mulher, sabe bem que existem chances de ganhar um salário inferior ao de um homem que desempenha a mesma função que você no trabalho. O mercado de trabalho é nitidamente hostil para as mulheres, que não ocupam cargos de liderança nas empresas na mesma proporção que os homens. Como se isso não bastasse, o simples fato de andar na rua sozinha, ou sair com a roupa que quiser, pode ter repercussões negativas: estará exposta desde o assédio verbal (o que se chama indevidamente de “cantada”) até a possibilidade de ser estuprada. Na família, as mulheres também não estão seguras, principalmente quando consideramos os índices preocupantes de violência praticada pelos maridos e companheiros. Tal ciclo pode culminar no que a lei brasileira (o Código Penal) chama de “feminicídio”, ou seja, o assassinato de uma mulher por razões de gênero.

As múltiplas violências (de gênero) que descrevemos têm como fundamento o raciocínio inverso de que mulheres são inferiores aos homens. Mais do que isso: parte da premissa de que estão sob a sua posse. Qualquer mulher que tente transgredir essa ordem supostamente “natural” das coisas poderá sofrer sanções, das mais perceptíveis (como a violência física) até aquelas mais sutis (como comentários desqualificando suas atitudes, consideradas como destoantes do que se espera de uma mulher). Ao longo da história da humanidade, mulheres que ousaram transgredir esses papéis de gênero foram consideradas loucas, criminosas ou prostitutas. Estigmas que precisam ser combatidos se quisermos construir uma sociedade em que as diferenças sejam toleradas e respeitadas.

**Saiba Mais**

*A exclusão das mulheres ao longo da história é bem explorada pela historiadora Michelle Perrot (2017, p. 197), que procura questionar a ideia difundida de que mulheres seriam aquelas atuando “nos bastidores”, enquanto homens seriam mera marionete na esfera pública. Na contramão deste discurso, Perrot demonstra que as mulheres, em geral, foram confinadas ao espaço privado, como meras coadjuvantes da história. Determinadas categorias de mulheres foram particularmente ainda mais discriminadas e marginalizadas, a exemplo das prostitutas, sempre encaradas como suspeitas pelas instituições sociais (PRADA, 2018).*

Por outro lado, se você, leitor ou leitora, é alguém que se identifica nas letras LGBT, com certeza já passou por diversas situações de discriminação, sejam elas dentro ou fora de sua comunidade. Condutas simples podem se tornar extremamente complicadas e, em alguns casos, até perigosas. Andar na rua de mãos dadas com a pessoa com quem você namora, convidar amigos e parentes para sua festa de casamento, ter filhos, apresentar seu companheiro ou sua companheira para a família, levar seu companheiro ou sua companheira em um evento social, beijar alguém na escola ou na faculdade, falar sobre seu relacionamento no ambiente de trabalho, todos esses acontecimentos corriqueiros na vida de pessoas heterossexuais podem se tornar uma verdadeira dor de cabeça para quem é homossexual, bissexual ou transexual. Não raro, existem pessoas que fazem questão de verbalizar todos seus preconceitos contra estes indivíduos, mesmo que as vidas particulares de LGBT's não interfiram nas vidas dos demais. Pessoas LGBT historicamente lutam por respeito e direitos iguais. Seria um privilégio querer viver em paz, de acordo com suas essências e com seus planos de vida?

Aqui, é necessário abrir um parêntesis para quem se identifica como bissexual e transexual. Ser bissexual, basicamente, é sentir atração afetiva e sexual tanto por homens quanto por mulheres. O que deveria ser simples de se compreender acaba se transformando em um notável estigma: se determinados setores da sociedade já têm dificuldades de entender a homossexualidade, o que dizer de

indivíduos que se sentem atraídos por ambos os gêneros (masculino e feminino)? Infelizmente, não são poucos os que rotulam bissexuais como pessoas mal resolvidas, indecisas, que ainda não escolheram aquilo de que gostam porque “é só uma fase”, ou ainda, que fazem o que fazem para “chamar a atenção” dos outros. Esse tipo de pensamento pode ser considerado bifobia, isto é, a aversão pelas pessoas que se sentem atraídas tanto por homens quanto por mulheres.

Provavelmente, a letra do conjunto LGBT mais incompreendida quando falamos de diversidade sexual e de gênero é a letra “T”, referente a travestis e pessoas transexuais. Nossa sociedade estabeleceu as regras segundo as quais quem nasce homem necessariamente se identifica com o masculino e sente atração pelo gênero oposto (o feminino). As pessoas transexuais embaralham todas essas regras, porque simplesmente não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascerem. Sendo assim, um homem trans é aquele que, embora tenha nascido mulher, se identifica com o gênero masculino. Uma mulher trans, apesar de ter nascido homem, se identifica com o gênero feminino. Existem também as pessoas que sequer fazem questão de se identificar com algum dos gêneros (masculino/feminino), como no caso das travestis e dos indivíduos não-binários. Importante esclarecer que a identidade dessas pessoas, com o masculino, o feminino ou nenhum dos gêneros colocados, nada tem a ver com a orientação sexual, pois são “departamentos” distintos.

Para além de conceitos (como orientação sexual e identidade de gênero), pesquisas conduzidas pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) entre os anos de 2017 e 2020 comprovam que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo. Este ciclo de violências, que pode culminar em morte, inicia desde a infância, quando essas pessoas sofrem as mais variadas discriminações no ambiente escolar. Se as famílias não costumam estar preparadas para lidar com um filho ou uma filha que se interessa afetiva e sexualmente por pessoas do mesmo gênero, quem dirá com uma criança ou um adolescente que não

se identifica com o gênero atribuído no momento do nascimento.

A incompreensão generalizada sobre o que é ser uma pessoa trans faz com que os direitos fundamentais desse grupo social sejam violados. Apenas para citar dois exemplos, pessoas trans ainda são constrangidas quando usam o banheiro em locais de acesso público e acabam não sendo aceitas em nenhum deles (masculino ou feminino), já que a sociedade as encara como uma aberração. Outra questão delicada é o mercado de trabalho, que fecha todas as suas portas para os indivíduos transgênero. Neste contexto de ampla discriminação, o que lhes resta são serviços precarizados nas áreas de telemarketing, estética, quando não são praticamente obrigadas a ingressar no trabalho sexual.

### Saiba Mais

*Heterossexual, bissexual, homossexual, cisgênero, transgênero, LGBT... por que tantas letras e categorias? Como dissemos acima, é necessário celebrar as diferenças em sociedades civilizadas e democráticas, já que cada pessoa é única dentro de suas complexidades. Não seria diferente no campo do gênero e da sexualidade. Para entender essa diversidade, confira um breve glossário com a descrição de cada uma das palavras mencionadas:*

*LGBT – sigla que engloba lésbicas, gays, bissexuais e transexuais.*

*Heterossexual – quem tem interesse afetivo e sexual por pessoas do gênero oposto.*

*Homossexual – quem tem interesse afetivo e sexual por pessoas do mesmo gênero.*

*Bissexual – quem tem interesse afetivo e sexual por pessoas de ambos os gêneros.*

*Cisgênero – quem possui uma identidade de gênero que coincide com o sexo biológico atribuído no nascimento.*

*Transgênero – quem possui uma identidade de gênero não condizente com o sexo biológico atribuído ao nascimento.*

Todos esses preconceitos que comentamos podem ser agrupados no que se denomina LGBTfobia, que é, de forma bastante resumida, a aversão a lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. É um conceito amplo que contempla todas as opressões

que este grupo vulnerável sofre em uma sociedade desigual, como a sociedade brasileira. Os preconceitos narrados nesta Unidade, seja contra mulheres, seja contra LGBT's, comprometem a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, porque a dignidade humana somente será concretizada a partir do momento em que as diferenças entre as pessoas – inerentes à diversidade dos seres humanos – não seja um pretexto para segregar, discriminar, marginalizar e violentar.

### Para aprofundar

*Para conhecer mais sobre a construção social da homossexualidade e da LGBTfobia estrutural, recomendamos as seguintes obras:*

*BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.*

*FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 1985.*

*PEDRA, Caio Benevides. **Direitos LGBT: a LGBTfobia estrutural e a diversidade sexual e de gênero no direito brasileiro.** Curitiba: Appris, 2020.*

*PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.*

Precisamos, assim, destacar uma coisa: **Não é favor, é direito! É Direito à igualdade e à diferença!**

Reforçamos, portanto, que quando falamos em combater múltiplas formas de discriminação, seja de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, ou qualquer outra, não significa que o objetivo seja apagar as diferenças, muito pelo contrário! Falar em igualdade entre as pessoas não significa anular as diferenças existentes entre elas, mas garantir que a diferença não se traduza em desigualdade, hierarquias, violências e injustiças.

Assim, é preciso criarmos uma sociedade em que diferença e igualdade caminhem juntas e isso é exatamente o que está assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Ou seja, além da igualdade de direitos e deveres, a multiplicidade de diversidades de toda e qualquer pessoa é assegurada. A Constituição

Cidadã, como é conhecida a nossa Constituição, logo nos seus primeiros artigos, destaca que, com fundamento na dignidade da pessoa humana, o bem de todas e todos deve ser garantido, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O pressuposto constitucional do direito à igualdade e à diferença pode ser encontrado em várias expressões legais, como é o caso, por exemplo, da Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes da Educação Nacional do Brasil e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014. A primeira afirma que todo cidadão e toda cidadã tem o direito a uma educação baseada na liberdade, na tolerância e na igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas (BRASIL, 1996), já a segunda afirma que se deve buscar a “superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

### Saiba mais

*Além da legislação nacional, é importante também saber que existem alguns tratados internacionais de Direitos Humanos que se apoiam em lutas antidiscriminatórias, ou seja, eles são elaborados com o intuito de garantir direito à igualdade e à diferença.*

*Dentre tais tratados, destacamos:*

*Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (também conhecida como Carta Internacional dos Direitos da Mulher ou CEDAW);*

*Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (também conhecida como Convenção de Belém do Pará);*

*Princípios de Yogyakarta (direcionado para aplicação de legislação de internacional de direitos humanos, relativas à orientação sexual e identidade de gênero);*

*Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (conhecida como Regras de Bangkok).*

Olhando tanto pelas questões trazidas pela Constituição, quanto pelas leis relacionadas à educação, podemos verificar que falar em direito à igualdade e à diferença não demanda apenas ações, comportamentos e condutas de “não fazer” do Estado e das pessoas. Pelo contrário, são necessárias ações, condutas e, sobretudo, políticas públicas afirmativas, ou ainda, políticas direcionadas para que efetivamente as pessoas sejam iguais, mesmo que na diferença.

Vejamos dois exemplos ilustrativos que movimentam a luta por igualdade e diferenças, nesse sentido: 1) Cota para as mulheres na política, instituído pela Lei 9.504/1997, que estabelece reserva do percentual de 30% de vagas para mulheres e o máximo de 70% para candidaturas de cada gênero; 2) Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) 5543, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em maio de 2020, que julgou inconstitucional normas do Ministério da Saúde e da Agência Nacional de vigilância (Anvisa) que excluía do rol de habilitados para doação de sangue homens que tiverem relações sexuais com outros homens nos 12 meses antecedentes – ou seja discriminava homens gays, bissexuais e pansexuais.

Enquanto no primeiro caso podemos notar a movimentação de uma política afirmativa direcionada ao rompimento da lógica de sub-representação das mulheres na política, o segundo caso é um exemplo de uma ação do Estado para a retirada de discursos legais que servem de base para a naturalização de estereótipos discriminantes direcionados para a população LGBT. Assim, para falar efetivamente no direito à igualdade e à diferença, mais do que pugnar pelo fim de ações discriminatórias negativas dos indivíduos, é preciso pensar em promover ações de afirmação e políticas públicas que se apoiem na busca por uma sociedade integrada pela diversidade e fundada em ideias não só na dignidade da pessoa humana, mas também na igualdade material e na justiça social.

## Prática 2 – Diversidade e dignidade humana

**Objetivo:** estimular a reflexão sobre como várias formas de discriminação são reproduzidas e naturalizadas no cotidiano, mas também pensar como promover e celebrar a igualdade e a diferença.

**Sugestão de desenvolvimento:** além de ações no âmbito político-estatal, é importante pensarmos em pequenas ações no espaço cotidiano voltadas a romper com a lógica da discriminação, que se estabelece como um obstáculo real para a efetivação da igualdade e da diferença. Para promover essa reflexão, você pode convidar as pessoas participantes da formação para indicar músicas e analisar suas letras. Para facilitar, o grupo pode ser dividido em equipes, de modo que cada uma delas apresente duas músicas: uma que demonstre a reprodução de diversas formas de discriminação e outra que afirme identidades e qualidades emancipadoras em relação ao gênero e à diversidade. Na divisão das equipes é importante evitar divisões de gênero bem como deve-se zelar para não as reiterar.

### PARTE 3 - EDUCAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DE VIOLAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS DE LGBTs E MULHERES

Os temas abordados até agora podem ser considerados um diagnóstico de que, ao menos em se tratando do Brasil, mulheres e pessoas LGBT's têm seus direitos humanos reiteradamente violados. Liberdade de ir e vir, vida, segurança pessoal, igualdade, intimidade, moradia, convivência familiar, casar e fundar uma família, são alguns dos direitos (previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU, de 1948) que os grupos mencionados não usufruem de forma plena. Apesar desse cenário, os preconceitos construídos socialmente e presentes no imaginário da população impedem que se enxergue a gravidade dessas violações. E, desse modo, se a mentalidade das pessoas, em geral, está influenciada por estereótipos de gênero, então há um obstáculo considerável a ser superado. É preciso conscientizar todos os cidadãos sobre a posição vulnerável ocupada

por mulheres e LGBT's, no sentido de que discriminações naturalizadas são, na verdade, o desrespeito de direitos essenciais para o convívio minimamente pacífico de uma sociedade.

A necessidade de conscientização nos leva, automaticamente, a pensar em educação. Uma educação antidiscriminatória seria suficiente para revertermos o quadro de transgressão de direitos humanos? Aqui, as dificuldades são imensas, embora não impossíveis.

De qual educação estamos falando? Certamente, da que ocorre (ou deveria ocorrer) nas instituições de ensino formais (escolas, faculdades, universidades, etc.), mas também dos espaços de educação informal. Considerando que incorporamos estereótipos (de gênero e de sexualidade) ao longo de nossas vidas, é razoável pensar que um projeto de educação emancipatória em direitos humanos, a longo prazo, poderia ser uma das alternativas para conscientizar crianças, adolescentes, jovens e adultos sobre as condições adversas do “ser mulher” e do “ser LGBT” em um país como o nosso, mas também para deslegitimar práticas discriminatórias, construindo um novo entendimento social sobre gênero e diversidade. Para isso, compete, principalmente, investir em estratégias pedagógicas voltadas ao combate de preconceitos, no sentido de prevenir futuras condutas discriminatórias. É importante lembrar, a propósito, que ninguém nasce preconceituoso e praticando discriminações contra grupos historicamente estigmatizados. Discursos desse viés são incorporados gradativamente, fazendo com que práticas discriminatórias (contra as mulheres ou contra pessoas LGBT) sejam consideradas algo normal, praticamente uma fatalidade da natureza humana, ao longo do processo de socialização.

Apesar do potencial que a educação oferece para prevenir a reprodução de comportamentos discriminatórios, novamente temos como obstáculos algumas ideias oriundas do senso comum. Inclusive, parte dessas ideias tem sido transformadas em projetos de lei encampados por grupos políticos (representantes do

povo) na tentativa de impedir que os temas da diversidade sejam abordados em ambientes educacionais, pois concebem tais ambientes como espaços que deveriam ser “neutros”, “sem partido”. Outra ideia bastante equivocada que tem circulado consiste na busca pela proibição da chamada “ideologia de gênero”: basicamente, nessa chave de compreensão, os ambientes educacionais e formativos não seriam os “lugares adequados” para falar de questões tão sensíveis como gênero, sexualidade e diversidade, pois isso poderia de alguma forma “doutrinar” crianças e adolescentes ou estimulá-las a uma determinada orientação sexual.

Além de serem obstáculos à realização de uma educação verdadeiramente emancipatória, essas ideias estão fundadas em equívocos e distorções que precisam ser desfeitos, porque cogitar esse tipo de isenção ou vedação de discussões, significa que uma escola, por exemplo, não poderia tratar acontecimentos que hipoteticamente estão fora de seus muros. Isto porque seria um ambiente de suposta neutralidade e objetividade, isento de qualquer ideologia. O maior problema desse pensamento é que tal ideia parte de uma compreensão ultrapassada dos processos educacionais, na qual as pessoas em formação são agentes receptivos que escutam passivamente o que diz o corpo docente, armazenando informações como se fossem pequenos computadores ou, tão somente, para aprovação em exames de múltipla escolha (como o vestibular). Contudo, é preciso ponderar que esse modelo engessado foi praticado durante anos, mantendo o país em péssimas posições nos rankings internacionais de educação, de modo que precisamos mudar tal realidade. Essa mudança necessária exige que os ambientes de formação se coloquem como espaços de preparação não apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas também (e principalmente) para a formação de pessoas conscientes dos problemas sociais que afligem o país, que se façam efetivamente engajadas na construção de um futuro melhor, pautado pelo respeito e pela igualdade.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, essa nova compreensão sobre os processos formativos e educacionais exige que determinados temas sejam necessariamente tratados. Crianças, adolescentes e demais pessoas em formação, precisam conhecer o amplo repertório de ideologias que permeiam a sociedade e a política, bem como ter contato com temas de gênero e diversidade. Isso, no entanto, não para serem “doutrinadas”, como insinuam algumas vertentes ideológicas, mas sim para que se crie um espaço formativo que seja vetor da cultura do respeito à diversidade e de combate à discriminação de grupos vulneráveis que tem produzido violências e desigualdades historicamente. A verdadeira “ideologia de gênero” é aquela que obriga meninos a usarem azul e meninas a vestirem rosa, que determina que meninos são agressivos e meninas são sentimentais. O modelo de educação compatível com nossa Constituição Federal, que expressa a essência do sentimento nacional, é aquele que fomenta a liberdade das pessoas. Liberdade para que todas e todos sejam quem quiserem ser e para pensarem a vida de formas diferentes. Liberdade para possam se relacionar afetivamente para viverem a sexualidade com responsabilidade e sem proibições, desde que não afete direitos de terceiros. Liberdade para professar uma religião ou para não ter crenças religiosas. O processo educacional precisa ser espaço de fomento de uma cultura democrática atenta à diversidade do ser humano.

Os espaços e os processos de ensino e de formação não podem estar alheios à realidade na qual estão inseridos. Muito menos podem ser coniventes com a “ideologia de gênero” historicamente praticada que reforça e naturaliza as violências contra mulheres e LGBT’s. O avanço nessa direção necessariamente passa pela formação e Educação em Direitos Humanos, engajando formandos, formadores e toda a comunidade na construção de uma cultura do respeito e da alteridade.



### Prática 3 – Interdisciplinaridade contra as violações

**Objetivos:** estimular o exercício reflexivo sobre gênero e diversidade em diferentes áreas de saber.

*Se você estiver atuando em um ambiente de educação escolar formal, algumas disciplinas curriculares podem facilmente incorporar temas relacionados à desigualdade de gênero e à diversidade sexual. Pense nas seguintes possibilidades:*

1) na história (geral e do Brasil), pode-se explorar qual a relevância de movimentos de resistência feministas e LGBT, que lutaram por sociedades mais justas e igualitárias;

2) nas ciências biológicas e exatas em geral, pode-se trabalhar sobre as mulheres que se destacaram em descobertas científicas, e como a escola pode ser um fator de incentivo à formação de pesquisadoras e cientistas;

3) na literatura, pode-se focar a produção feminina nacional.

*Estes exercícios também podem ser adaptados para atividades de educação informal, buscando materiais exemplos históricos, materiais informativos e obras literárias.*

Também é pertinente considerar a educação para o reconhecimento de violações dos direitos humanos em instituições de segurança pública. Se a sociedade como um todo está marcada por preconceitos contra mulheres e LGBT's, não é exagero afirmar que órgãos de segurança pública, em suas atuações, também podem contribuir indiretamente para reforçar os estereótipos trabalhados nesta unidade, resultando em violência institucional.

Algumas situações concretas são esclarecedoras da violência institucional que integrantes dos referidos grupos podem sofrer. Mulheres vítimas de violência de gênero não podem ser tratadas com descaso, sobretudo porque temos uma lei específica – a Lei nº 11.340/2006, conhecida como “Lei Maria da Penha” – que protege essas mulheres, exigindo um atendi-

mento acolhedor e especializado. Mulheres encarceradas, ainda que tenham cometido crimes, também devem ter seus direitos garantidos, a exemplo da saúde, da maternidade e da visita íntima. Isso vale para as pessoas LGBT que foram vítimas de algum tipo de violência: o atendimento perante os órgãos de segurança pública deve ter como premissa o fato de que ninguém deve ser xingado ou violentado por ser quem é. Tal questão ficou ainda mais clara a partir de 2019, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que homofobia e transfobia são crimes puníveis pela legislação brasileira, conforme decisão adotada no julgamento conjunto da ADO 26 e do MI 4.733. Sofrer violências de ordem física, psíquica, sexual, patrimonial ou moral, simplesmente por ser LGBT não pode ser considerado um fenômeno comum pelas instituições de segurança pública. Pessoas que praticam essas condutas devem ser responsabilizadas e as vítimas devem ser acolhidas, sob pena de nunca rompermos com esses ciclos de violências.

### Para aprofundar

*Você pode obter conhecimento mais aprofundado sobre os aspectos históricos da opressão de pessoas LGBT, bem como algumas estratégias de combate às discriminações decorrentes de orientação sexual e identidade de gênero nas seguintes obras:*

**BIMBI, Bruno. O fim do armário: lésbicas, gays, bissexuais e trans no século XXI.** Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

**JESUS, Jaqueline Gomes de. Homofobia: identificar a prevenir.** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

**VERAS, Elias Ferreira. Travestis: carne, tinta e papel.** Curitiba: Appris, 2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Unidade, procuramos apresentar algumas reflexões sobre a noção de gênero, os efeitos das desigualdades sociais na sociedade através de algumas questões sobre discriminações de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, a igualdade e a diferença como direitos a serem perseguidos para a construção de uma sociedade justa e solidária e a educação como ferramenta potente para interromper processos de violência contra minorias sociais. Claro que não há como esgotar as discussões aqui e a pretensão destas poucas páginas girou em torno de estimular a reflexão contínua acerca das condições e das potencialidades dos processos de formação em direitos humanos.

Sendo a educação (formal e informal) um valor e um instrumento central para refletirmos sobre que sociedade que pretendemos construir,

é importante aproximar os diversos processos e ambientes educacionais, bem como as propostas pedagógicas, de discussões que envolvam valores mais humanos para toda e qualquer pessoa. Não se trata de doutrinar ninguém, tampouco de apresentar verdades absolutas sobre determinadas questões. Trata-se de assumir uma postura constitucional, cívica e crítica a favor de um mundo igualitário, que abraça a diferença e repudia a desigualdade e a violência. Trata-se, ainda, de um convite para que, através de nossas diversas atuações cotidianas, não repitamos deliberadamente discursos machistas, LGBTópicos, racistas, dentre outros.

Para celebrar as diversas formas de ser e existir, deixamos, por fim, duas figuras para estimular o respeito a diversidade nos diversos ambientes cotidianos em que vivemos e nos relacionamos:

Figura 1. Explorando as diversas formas de ser e estar



Fonte: os autores.

Figura 2 - O que significa a sigla LGBTQIA+?

## O QUE SIGNIFICA A SIGLA LGBTQIA+?

**LÉSBICAS**  
Mulheres que sentem atração sexual-afetiva pelo mesmo gênero

**GAYS**  
Homens que sentem atração sexual-afetiva pelo mesmo gênero

**BISSEXUAL**  
Homens e Mulheres que sentem atração sexual-afetiva seja pelo gênero masculino como feminino.

**TRANSGÊNEROS / TRANSEXUAIS / TRAVESTIS**  
Pessoas que se identificam com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento, inclusive dentro do aspecto não-binário. A sigla está relacionada a identidade de gênero e não a orientação afetiva/sexual.

**QUEER**  
Pessoas que de auto-identificam como *queer* denotam um rompimento com a binariedade. O termo na verdade é uma referência a teoria *queer*, desenvolvida inicialmente nos anos 80 nos Estados Unidos.

**INTERSEXO**  
Pessoas cujo desenvolvimento sexuals corporal - hormônio, órgãos genitais, cromossomos e outras características biológicas - não se encaixam na norma binária.

**ASSEXUAL**  
Pessoas que não sentem atração sexual/ afetiva por outras pessoas, independente de gênero.

**MAIS**  
Demarca abertura para orientações sexuais identidades de gênero

Fonte: os autores

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de junho de 2014**. Aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#:~:text=d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.,LEI%20N%C2%B0%2013.005%2F2014%20%2D%20Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=1o%20%C3%89%20aprovado%20o,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da educação nacional n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996**, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, v. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD Contínua**. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2528.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf). Acesso em: 23 abr. 2021.

INSTITUTO MARIELLE FRANCO. **A Violência Política Contra Mulheres Negras: Eleições 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.violenciapolitica.org>. Acesso em: 23 abr. 2021.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto do despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 7. ed. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PRADA, Monique. **Putafeminista**. São Paulo: Veneta, 2018.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Estatísticas eleitorais**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 23 abr. 2021.

## Unidade 12

# Direitos Humanos, Religião e Diversidade Religiosa<sup>1</sup>

*Arthur Alexandre Maccdonal  
Edmar Antonio Brostulim Brustolin*

### INTRODUÇÃO

“Religião não se discute!” é um dito repetido por aí quando o assunto entra em alguma roda de discussão. De fato, as liberdades e crenças religiosas de cada um e cada uma devem ser respeitadas em sua integralidade. No entanto, a religião ou as religiões não ficam restritas ao campo da escolha e da consciência individual. Há eventos, fatos, notícias, discursos, práticas, ritos e instituições sociais que são profundamente influenciados por diferentes modalidades de religiões que existem no país.

Como então, atentando aos princípios dos direitos humanos, admitir um debate e uma discussão sobre religião que, de um lado, observe-a como parte da vida social sem que, de outro, fira a liberdade de cada pessoa em crer naquilo que melhor convém?

<sup>1</sup> Sabemos que a trajetória de uma publicação é geralmente difícil e quando se trata de uma publicação relacionada a direitos humanos no Brasil, pode-se esperar uma aventura um pouco mais demorada. Publicamos, resistimos. Acontece que um de nós não está mais por aqui e não poderá prestigiar a vinda de sua publicação ao mundo. Edmar Antonio Brostulim Brustulin foi fundamental para que este texto existisse. Não apenas porque foi ele quem, generosamente, me convidou a escrever, mas também porque foi ele quem traçou as linhas gerais do que escreveríamos. Edmar, além de um intelectual generoso, foi um professor apaixonado pelo ofício. Conhecia muito bem o “chão da escola” e fez deste lugar motivo de uma educação antropológicamente sensível, onde a universalidade abstrata dos direitos humanos encontrava sempre a concretude diversa das vidas minoritárias. Obrigado por tanto, meu amigo.

Num primeiro passo, convém considerar como a diversidade religiosa no Brasil tem sido objeto de estudos e atenção política desde a redemocratização. Seja para compreendê-la por meio das mudanças e oscilações dos dados do Censo, seja para analisar conflitos e violências motivadas por discursos religiosos ou ainda, para entender a multiplicidade de presenças que a religião assume, para fiéis e não-crentes.

Em suma, se não há consenso sobre os efeitos e as relações que o fenômeno religioso provoca na realidade brasileira, igualmente complexa e diversa, há pelo menos uma direção na qual é possível reunir um conjunto de olhares: para além da expectativa elaborada na modernidade pelo iluminismo, a religião continua sendo fundamental para pensar e entender as relações sociais no presente. Nesse sentido, a presente Unidade objetiva traçar algumas linhas gerais da discussão sobre o fenômeno religioso apresentado aqui em sua diversidade de presenças e multiplicidade de existências.

Passamos, assim, pela construção teórica feita por pensadores das ciências humanas, buscando entender como, tomando por base teoria e dados, pode-se olhar para a história da construção do Brasil e do Estado a partir de sua relação com a religião e as religiões, seguindo a trilha de seus desdobramentos e as complexidades que essa relação toma ao longo

dos anos, intensificando-se na contemporaneidade e o debate público sobre questões de acesso e universalização de direitos. Assim, espera-se contribuir para a um debate atual e contemporâneo, que busca levar a cabo uma reflexão sobre a religião que possa ultrapassar muros, combater a intolerância e o preconceito e sedimentar, de fato, a valorização da diversidade religiosa e social como parte essencial da sociedade brasileira.

Este exercício é parte fundamental de uma Educação em Direitos Humanos. Vamos lá?

## PARTE 1 – A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE RELIGIÃO

A religião é um fenômeno social importante e muitos estudiosos têm se ocupado dela enquanto objeto de reflexão. Neste sentido, pensar sobre o conceito de religião abre diferentes perspectivas. Aqui são apresentados três caminhos propostos por diferentes estudiosos, os quais representam três direções apontadas pelos fenômenos religiosos: conhecimento, linguagem e pluralismo.

Tomando a religião como forma de conhecimento, o pensador francês Émile Durkheim (1858-1917) é um desses estudiosos que refletem sobre a religião, tentando estabelecer sobre ela uma definição que escape às definições *de dentro dela*. No livro *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1978), publicado em 1912, o autor reflete sobre a religião como uma das expressões das categorias fundamentais do entendimento humano.

Para isto, ele elabora uma definição de religião que busca fugir de duas concepções: primeiramente, Durkheim recusa a ideia de divindade, pois, em sua visão, muitas expressões da religião não conhecem ou reconhecem a ideia de Deus ou deuses. Em segundo lugar, Durkheim recusa também a ideia de religião como sobrenatural, pois, do seu ponto de vista, a separação entre natural e sobrenatural foi elaborada pela ciência, não pelas crenças religiosas.

Neste sentido, esse sociólogo francês propõe que a religião seja encarada a partir do ponto de vista das suas crenças e ritos, pois ela é “um sis-

tema solidário de crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os que a ela aderem” (DURKHEIM, 1978, p. 79). Assim, Durkheim sugere que a religião fornece uma classificação do mundo para os crentes, que orientam suas crenças e suas práticas no mundo.

Pensando a religião como sistema simbólico, o antropólogo americano Clifford Geertz (1926-2006) a explica enquanto um sistema cultural, ou seja, é um sistema de símbolos que promove um quadro de referência para os fiéis acerca do que é o mundo e como se deve conduzir a existência nele.

Por isso, Geertz propõe analisar os fenômenos religiosos como uma linguagem que orienta as condutas dos seres humanos e permite traduzir o mundo, pois, em sua proposta, é importante “observar que elas [as crenças religiosas] representam não apenas o ponto dos quais aspectos disposicionais e conceptuais da vida religiosa convertem para o crente, mas também o ponto no qual pode ser melhor examinada pelo observador a interação entre eles” (GEERTZ, 1978, p. 83).

### Saiba Mais

*Secularização diz respeito ao conceito, originalmente atribuído ao sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), no retraimento da religião da esfera pública e no avanço da ciência e da racionalidade no Ocidente. Para M. Weber, a modernidade ocidental se caracteriza pela dominação da ciência e da razão como discursos-verdade sobre o mundo, colocando outros saberes e discursos como carentes de fundamento racional.*

Já para Peter Berger (1929-2017), teólogo e sociólogo norte-americano, olhar para o fenômeno religioso na modernidade implica pensar no seu choque com paradigma da secularização, uma postura clássica das ciências humanas quando se trata de pensar a religião. Resumidamente, trata-se do deslocamento da religião do centro da vida social para o espaço da escolha individual. Nesse sentido, Berger propõe uma interpretação questionadora de tal processo, já que é ponto pacífico que a religião não deixou de influenciar a vida social. O interessante na análise Berger está

em entender a diversidade religiosa, ou, em seus termos, uma perspectiva de análise das religiões que leve em consideração as diferentes formas de exercício das crenças e práticas religiosas em suas relações com a secularização, por assim dizer. Para tanto, o autor evoca o conceito de pluralismo, que em suas palavras, “é uma situação social na qual pessoas de diferentes etnias, cosmovisões e moralidades vivem juntas pacificamente e interagem amigavelmente” (BERGER, 2017, p. 20). A conversa ou a convivência entre diferentes formas de crença caracterizaria, portanto, de forma mais adequada, a vida social contemporânea: múltiplas formas de religião que se interpenetram e entram em diálogo. Tal fenômeno, segundo Berger, produz duas experiências antagônicas, porém complementares: o fundamentalismo e o relativismo. O que o autor quer nos dizer é que o fundamentalismo religioso, ou o ceticismo em relação às crenças religiosas, não são efeitos de processos de secularização mais ou menos bem acabados, e sim modalidades de relação com a experiência da pluralidade que a vida social contemporânea nos proporciona. Assim, Berger retira o excessivo peso normativo que o paradigma da secularização impõe às análises dos fenômenos religiosos e nos oferece uma forma mais criativa de pensar os diferentes arranjos sociais decorrentes do pluralismo religioso.

Como veremos, os três autores ofereceram caminhos de entrada para a compreensão dos fenômenos religiosos na sociedade brasileira, seja a partir da perspectiva de uma comunidade moral, seja como um sistema de símbolos que fornecem esquemas para a ação, ou como um fenômeno fundamental para compreendermos as possibilidades de experiências pluralistas.

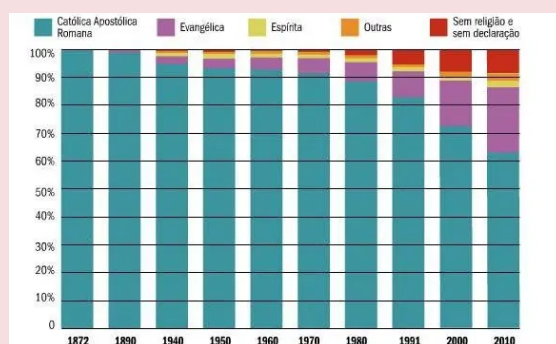
## DIVERSIDADE RELIGIOSA NO BRASIL

O portal G1 publicou, em abril de 2011, uma notícia com o título: “Brasil é o 3º país onde mais se crê em Deus”. Isto faz pensar em duas coisas: a primeira é que a relação do Brasil com a religião é algo relevante a ser considerado e a segunda reside no fato de que, na maioria das

vezes, pensar a crença em Deus equivale a pensar em uma crença religiosa.

Ao olhar para os dados produzidos pelo Censo Demográfico do IBGE, o qual existe desde 1872, há algumas tendências gerais que podem ser observadas desde fins do século XIX até o século XXI, mesmo com as mudanças que vêm ocorrendo no campo religioso brasileiro. A antropóloga Clara Mafra (2013) aponta três pontos, em especial, que chamam a atenção nessas tendências: o crescimento expressivo dos fiéis evangélicos, que saltaram de 26 milhões em 2000 para 42 milhões em 2010; o abalo e a queda no número de católicos, que caiu para 64,6% e o aumento dos sem religião, que chegou à marca de 8,0%. A aposta da autora é que, mesmo com essas mudanças, que representam de fato uma pouca mobilidade numérica, houve um aumento na diversidade religiosa no campo brasileiro, como demonstra o gráfico abaixo:

FIGURA 1- DADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO SOBRE RELIGIÃO.



Fonte: IBGE (2010). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias=-censo?id3=&idnoticia2170=&view-noticia>. Acesso em dez. 2021.

Mesmo elogiando os dados do censo em aspectos como a sua longevidade e a sua legitimidade, bem como a observação dos usos políticos dos dados, a antropóloga levanta uma questão importante sobre eles: tal como formulada pelo Censo (qual é sua religião?), a pergunta permite apenas uma única resposta de forma livre, que é, depois, agrupada em categorias gerais. Nesta

configuração, se, de um lado, a pergunta apresenta possibilidades de caracterização do vínculo religioso dos respondentes, de outro, ela não dá conta de compreender as nuances e os pertencimentos múltiplos que muitas pessoas adotam, ou mesmo a circulação entre diferentes opções do campo religioso brasileiro. Nas palavras da autora:

[...] a circulação de fiéis entre religiões, com o abandono do catolicismo, tem sido interpretada como religiões em trânsito ou religião em transição [...]. Diante destas interpretações, eu me pergunto, será que mudar de religião de dez em dez anos permite que se afirme que as religiões estão sendo vividas como experiências transitórias? (MAFRA, 2013, p. 17).

A pergunta levantada pela autora permite desdobrar outras questões importantes, dentre as quais, pode-se refletir sobre o fato de que o Censo só ilustra, com base nas respostas dadas, às tendências do campo da religião no Brasil que ocorrem de dez em dez anos. Pensar o Censo como um mapa, para Carla Mafra (2013), coloca, portanto, uma inadequação no retrato da diversidade religiosa do Brasil, já que não conseguiria, na maneira pela qual coleta e divulga os dados, apresentar as mudanças, nuances, fluxos e pertencimentos múltiplos que ocorrem nas escolhas religiosas de brasileiras e brasileiros.

Nessa mesma linha de reflexão, o antropólogo Antônio Flávio Pierucci (2011) alerta para os perigos de tomar os dados do Censo como retrato absoluto do campo religioso brasileiro. Comentando o Censo de 2010, este estudioso aponta que tais dados mostram como “uma variedade de religiões, neste Brasil, no fundo no fundo, é muito rala, apertada, bem mais rarefeita e bem menos resistente aos grandes empreendimentos religiosos pós-estatais do que a gente normalmente imagina ou acha que consegue enxergar.” (PIERUCCI, 2011, p. 50).

O argumento sustentado por Pierucci (2011) diz respeito ao fato de que ao juntar os percentuais de católicos, evangélicos e os sem religião, tem-se 96% do percentual. Todas as outras expressões, como espiritismo, umbanda, candom-

blé, budismo, religiões em trânsito, juntas, não apontam 5% da população brasileira. Tomando, portanto, em consideração as ponderações de Pierucci (2011) e de Mafra (2013), vale destacar: a diversidade religiosa brasileira existe, mas ela não é numérica.

Sendo assim, como, então, olhar para o campo das religiões no Brasil sem deixar de lado os dados numéricos fornecidos pelo Censo? A solução apontada por Clara Mafra (2013) seria a de tomar a metáfora do holograma: unidades que podem ser lidas a partir de múltiplas dimensões, especialmente, a do movimento. Mafra (2013) pensa na categoria “desviado” como um exemplo deste fluxo, adotando a hipótese proposta pela antropóloga Cecília Mariz (*apud* MAFRA, 2013). Desviado seria uma categoria que compreende, para muitas religiões evangélicas, jovens que estão fora da frequência comum à igreja. Assim sendo, e criados por mães e avós que têm o sentido de que crer em Deus e ter religião significa necessariamente ir à igreja, esses jovens (pardos e de baixa escolaridade em geral) seriam desviados e, na época do Censo, provavelmente foram enquadrados na categoria “sem religião” dentre as alternativas disponíveis para a questão.

Cabe pensar, portanto, que a diversidade religiosa se encontra nas práticas ou nas experiências que os sujeitos promovem, circulando entre diversos ritos e crenças, promovendo, por vezes, sínteses próprias que não invalidam o pertencimento religioso que escolhem ou elegem para responder quando perguntados pelos agentes do Censo. Assim, cabe levar a sério a diversidade religiosa como algo que faz parte da experiência religiosa, mesmo que os números sugiram o contrário.

### Para aprofundar

Ouçã a música “Brasil Mestiço, Santuário da Fé” (1980), de Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte e consulte sua letra para ver como a intérprete, a sambista Clara Nunes, mostra que a influência das expressões religiosas negras compôs parte dos ritmos musicais brasileiros como o maracatu e o samba.

**Saiba mais**

*A lavagem das escadarias da Igreja do Nosso senhor do Bonfim, em Salvador-BA, é uma das expressões mais marcantes do pluralismo religioso da sociedade brasileira, evidenciando a diversidade e as experiências religiosas múltiplas que os números, por si só, não mostram.*



**Fonte:** [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lavagem\\_do\\_Bonfim\\_2018](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lavagem_do_Bonfim_2018). Foto- Tatiana Azeviche (396389 99991).jpg.

## O CULTO RELIGIOSO COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO BRASIL E NO MUNDO

A expressão das religiões no mundo se dá, principalmente, pelos seus cultos e formas rituais. É por deles e de seus templos que elas ganham visibilidade e reconhecimento. Na contemporaneidade, tais formas de expressão ganharam respaldo de lei e garantia nos dispositivos legais. Assim, podemos perceber que a religião, ao invés de sumir da vida moderna como previram alguns pensadores, continua tendo suas correntes de fluxo intensas na vida social, seja na formação de quadros de referência da vida individual ou nos esforços de grupos religiosos, para a defesa de direitos de seus membros, para garantia da liberdade religiosa ou ainda, na imposição de seus valores como conteúdos de políticas de Estado.

Com a ascensão da modernidade (período histórico cujo prelúdio pode ser localizado a partir do século XVI), houve uma progressiva transformação do papel da religião da vida social, de tal forma que ela passa a ter a sua influência questionada e, de certa, forma limitada. Os chamados filósofos iluministas do século XVII, por exemplo,

insistindo na ideia de progresso da razão, consideraram a religião como um dos grandes males da civilização, esforçando-se para relegá-la ao plano da consciência individual.

No entanto, essa noção moderna de religião, tal como abordada no início desta seção, tem suas origens em outro evento importante na história ocidental, a Reforma Protestante. Na visão do antropólogo Klaas Woortmann (1997), é com Martinho Lutero (1483-1546) que se constrói parte da ideia moderna de indivíduo, desdobrada depois, pelo calvinismo. Também é, a partir da reforma, diz o autor, que “com o surgimento de religiões nacionais, os poderes laicos libertam-se da Igreja” (WOORTMANN 1997, p. 99).

Assim, pode-se perceber que, com a diversificação do cristianismo, houve um afrouxamento da relação entre Igreja e Estado. Neste sentido, podemos notar que os esforços pela laicização dos Estados nacionais colaboraram para a progressiva consolidação da ideia de que a religião e as questões religiosas devem ficar restritas às escolhas individuais e à consciência íntima de cada pessoa. Desse modo, podemos hoje pensar com certa naturalidade que a afirmação da religião e das crenças religiosas de nossa escolha são um direito individual fundamental, o qual não deve sofrer a interferência do poder do Estado ou de qualquer outra instituição. Contudo, isso se deve a um processo histórico de longa duração e que possui diferentes matizes na história de cada sociedade.

Cabe, aqui, recuperar uma reflexão que parece bastante oportuna: a luta política para que esse direito se consagrasse. A separação entre os assuntos do Estado e os assuntos religiosos é defendida de forma contundente pelo filósofo inglês John Locke (1632-1704), em seu *Tratado Sobre a Tolerância*, publicado originalmente apenas em 1762. Neste ensaio, o autor liberal defende a religião como algo da esfera íntima do indivíduo, pois não caberia ao Estado promulgar formas de culto a Deus ou ritos religiosos. A relação entre Estado e Religião, deveria se dar, do ponto de vista desse autor, na ideia de tolerância: capacidade, desenvolvida pela religião,



que tornaria os seres humanos aptos ao diálogo e à defesa dos bens civis.

Assim, é do ponto de vista do liberalismo clássico que se lançam as bases para o que se reconhece, em termos modernos, como laicidade: a defesa do direito de culto religioso e a religião como instituição e prática que deve estar fora do Estado e das questões políticas. Nesse sentido, ressalva-se a liberdade de consciência e crença como direitos fundamentais do ser humano e do indivíduo.

### Prática 1 - Pluralismo na prática

**Objetivo:** Mapear e reconhecer a existência ou não da diversidade religiosa na realidade social próxima.

**Sugestão de desenvolvimento:** Na primeira seção do texto, discute-se brevemente a questão do pluralismo religioso, como descrita pelo sociólogo Peter Berger (2017). Encarar o pluralismo significa reconhecer a diversidade de expressões das diferentes manifestações religiosas. Tendo tal perspectiva como norteadora, convide o grupo em formação a elaborar uma pesquisa sobre quais manifestações religiosas existem nos bairros onde habitam. Para tanto, estimule as pessoas participantes a conversar com suas famílias, vizinhos ou outros moradores das localidades sobre os lugares que elas frequentam e conhecem. Podem ser igrejas e templos, Festas, Procissões, Monumentos ou Eventos de Porte. A seguir, crie uma lista destas manifestações com os seguintes itens:

1. Qual o nome desta manifestação? (Exemplo: Igreja de Nossa Senhora Aparecida)
2. Qual sua categoria? (Templo Religioso, Festa ou Evento, Monumento)
3. Qual a manifestação religiosa desse local ou evento? (Exemplo: Católica, Evangélica, Umbandista, etc...)
3. Desde quando ele existe ou acontece naquele local?
4. As pessoas do bairro frequentam este local/atividade? Em que período do ano, dia, horário?

*Feito este levantamento, convide o grupo a comparar as listas com colegas e mapear: quais nomes se repetiram? Quais não?*

**Materiais utilizados:** Para a construção da lista, folhas de caderno, canetas ou em formato virtual, como uma planilha do google docs, por exemplo. Para a exposição dos resultados, será importante um espaço para sistematização das informações.

**Direcionamentos:** Se você estiver desenvolvendo a formação em um ambiente de educação formal, esta atividade pode ser desenvolvida com a colaboração entre docentes de geografia, sociologia, filosofia e história, buscando construir coletivamente, com os resultados acumulados, um mapa com legendas que identifiquem os lugares de culto religioso identificados.

### Prática 2 - Trajetórias das opções religiosas

**Objetivo:** Mapear como diferentes gerações fizeram suas escolhas religiosas e perceber as continuidades e rupturas em relação a religião.

**Sugestão de desenvolvimento:** Busque construir a genealogia das pessoas participantes da formação, levando em consideração sua história pessoal e a de seus antepassados. Para isso, converse sobre a história de vida de seus responsáveis e das gerações anteriores, incluindo, se houver, tios e tias, primos e outras pessoas das relações familiares. Pergunte sobre a religião ou religiões que eles já frequentaram durante o percurso de sua vida e busque informações sobre a idade e, se houve mudança, o que motivou esta mudança e em que idade ou período ela ocorreu. A intenção é perceber como há permanências e mudanças em relação a religião.

**Materiais necessários:** cadeiras dispostas em círculo para favorecer o diálogo.

### Prática 3 - O Brasil é um país que respeita a liberdade religiosa?

**Objetivo:** Debater e discutir o respeito à liberdade religiosa.

**Sugestão de desenvolvimento:** Convide o grupo a ler coletivamente a seção “O Culto religioso como direito fundamental no Brasil e do mundo”. A partir daí, crie dois grupos que debaterão a questão proposta no título da atividade. Cada grupo terá que montar uma defesa de um ponto de vista sobre a questão que dá título à essa prática: SIM ou NÃO. A defesa seguirá o seguinte roteiro:

Cada grupo deve apresentar seu posicionamento, fundamentando-o. (Sugestão de tempo 10 min).

A seguir, cada grupo terá direito a uma réplica e uma tréplica. (Sugestão de tempo 10 min).

Ao final das réplicas e das tréplicas, cada grupo deverá apresentar uma conclusão.

Para ajudar a fundamentar o debate, os grupos podem verificar as seguintes notícias:

Do portal Senado Notícias, a matéria “Senadores lembram Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa” (Agência Senado, Brasília, 21 jan. 2022). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/01/21/senadores-lembram-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa>. (Acesso em 25 jan. 2022).

Do portal JusBrasil, a matéria “Aluna será indenizada por desrespeito à liberdade religiosa em escola pública” (JusBrasil, 2019). Disponível em: <https://carvalhoadvocaciajuridica.jusbrasil.com.br/noticias/674571250/aluna-sera-indenizada-por-desrespeito-a-liberdade-religiosa-em-escola-publica>. (Acesso em 25 jan. 2022).

Do portal G1, a matéria “RJ registra mil casos de intolerância religiosa em 2 anos e meio” (G1, 18 ago. 2015). Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/rj-registra-mil-casos-de-intolerancia-religiosa-em-2-anos-e-meio.html>. (Acesso em 25 jan. 2022).

## PARTE 2- LIBERDADE DE CRENÇA

Tal como apresentado na seção anterior, a liberdade de pensamento e de crença fundamenta a perspectiva liberal e a defesa da escolha religiosa e de seu culto como liberdades fundamentais. No entanto, é necessário ponderar que embora esses princípios liberais se apresentem

sob a forma de direitos individuais fundamentais, o processo de laicização da sociedade, isto é, da separação entre Estado e Religião, é um processo social complexo que, na realidade, dá início a novas formas de relação e de influência mútua entre a esfera religiosa e a esfera estatal, possibilitando o aparecimento daquilo que chamamos de espaço público.

### Saiba Mais

De acordo com os autores Camurça, Silveira e Andrade Júnior (2020, p. 982), o Espaço Público “é o lugar onde se expressa a democracia, território onde estão alocados: grupos indivíduos, classes sociais, atravessados por fluxos e refluxos, manifestações e trânsitos”, espaço onde conflitam e se constituem as legitimidades sociais.

Vejamos, em especial, o caso brasileiro: a partir da Proclamação da República e da promulgação da Constituição de 1891, criou-se efetivamente um instrumento jurídico de separação entre Estado e Religião, inspirado nos modelos francês e norte-americano, que delimitou uma série de atribuições a cada uma dessas instituições. A partir de então, além do Estado não possuir mais uma religião oficial, declarou-se a inviolabilidade da liberdade de consciência e crença. Junto a isso, determinou-se que não ocorreriam mais eleições para cargos estatais no interior de instituições religiosas; que não haveria ingerência de agentes governamentais na escolha de cargos do clero; estabeleceu-se o monopólio estatal sobre o registro civil e a anulação dos efeitos civis dos sacramentos como batismo e casamento; determinou-se a criação de cemitérios públicos; e se instituiu a educação pública como sendo de responsabilidade do Estado, apartando o ensino religioso das escolas públicas (CAMURÇA, SILVEIRA, ANDRADE JR, 2020, p. 982).

Porém, ainda segundo Camurça, Silveira e Andrade Júnior (2020) o caso do Estado brasileiro teve modulações e reformulações em sua relação com a Religião, as quais foram inscritas ao longo de suas Constituições. Assim, se em 1891, como

vimos, houve uma radicalidade na separação entre Estado e religião (entendida aqui como a então oficial, a Igreja Católica), ao longo do século XX essa radicalidade foi se flexibilizando. Nesse sentido, a história da relação entre Estado e religião, mediada pela laicidade, tem matizes específicas na realidade brasileira, na qual o peso da religião católica estabeleceu, por muito tempo, o modelo de pensamento e conduta, não só para as práticas religiosas (e por consequência as liberdades e os direitos de crença e culto), mas para a regulação da religião como parte da vida social.



*Legenda: A construção do Cristo redentor, na então capital do Brasil, e sua inauguração durante o governo Vargas em 1931, pode ser vista como um exemplo da hegemonia da religião católica e do aspecto contraditório e flutuante do processo de separação entre Igreja e Estado.*

*Fonte: Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiana/handle/20.500.12156.1/6128>.*

Quando observamos a Constituição de 1934, por exemplo, apesar de seu estatuto laico, percebe-se uma estratégia de colaboração entre Estado e Religião, especificamente representada na figura da instituição católica. É neste período em que são criados feriados religiosos, retornam as permissões para a criação de cemitérios religiosos, reconhecem-se os efeitos civis do casamento religioso, entre outras coisas. Além disso, neste contexto os privilégios da instituição católica se

veem reforçados em sua relação com o Estado através de parcerias, financiamentos e isenções de impostos (CAMURÇA, SILVEIRA, ANDRADE JR, 2020, p. 982-983). Portanto, não se pode pensar a história do processo de laicização da sociedade brasileira, sem levar em consideração o peso e o privilégio de determinadas tradições e instituições religiosas em detrimento de outras. Pois, se é verdade que a pluralidade religiosa é uma das características da sociedade brasileira, também é verdade que essa pluralidade está estruturada de maneira hierarquizada e desigual, na justa medida em que a própria formação da sociedade brasileira se dá de maneira hierarquizada e desigual. Assim, vista por este prisma, a liberdade de crença enquanto um *direito*, historicamente não implicou em liberdade de crença de *fato*, e a história da laicização da sociedade brasileira constituiu um espaço público no qual as expressões religiosas de nossa sociedade têm peso e representatividade desiguais.

### Saiba Mais

*Violência institucional pode ser entendida como a violência física ou simbólica praticada por agentes estatais no exercício de suas funções e que se apresenta sob as mais diferentes formas, como por exemplo, na omissão, descaso recusa ou seletividade na prestação de serviços ou na garantia de direitos. Nesse sentido a violência institucional também se caracteriza pelo uso do poder do Estado para reforçar formas de dominação e desigualdade estabelecidas na sociedade.*

Quando direcionamos nosso olhar para expressões religiosas não-hegemônicas de nossa sociedade, percebemos que o processo de laicização não pode deixar de ser visto também como uma história de repressão e violência institucional. Por isso é importante considerar que em fins do século XIX a construção do Brasil Republicano se deu sob forte influência do discurso positivista, que, por um lado, se caracterizava por ser avesso ao discurso e às instituições religiosas e, por outro, se destacava pela promoção de um discurso cientificista e moral que exerceria forte influência no

modo de reconhecimento e repressão de determinadas práticas por parte do Estado brasileiro. Foi assim que práticas que não eram, em fins do século XIX e começo do século XX, entendidas ou aceitas como religiosas (tais como ritos e reuniões que incorporam a mediunidade, transe, uso de oráculos e práticas terapêuticas) passaram a ser perseguidas e criminalizadas.

O Código Penal de 1890, em seu capítulo “*Contra a Saúde Pública*”, transformava em crime diferentes práticas que foram aglutinadas sob o nome de *espiritismo* e *curandeirismo* (GITIRANA, BACH, BAGGIO, 2019). Dessa forma, as religiões de matriz africana, acabaram sofrendo não só o preconceito, mas também uma forma de não reconhecimento enquanto religião, sendo reprimidas pela violência policial até meados dos anos 1940. As Constituições de 1934 e 1937 mantiveram a linha de tratamento das anteriores. Em 1940, porém, o novo Código Penal “suprimiu referências expressas ao *espiritismo*, *magia*, *sortilégios*, *talismãs* e *cartomancia*, mas manteve os crimes de *charlatanismo* e *curandeirismo*, de forma um pouco diferente do Código de 1890.” (GITIRANA, BACH, BAGGIO, 2019, p. 60).

É neste contexto que as religiões de matriz africana são diferenciadas do espiritismo, conforme reconhecem os sociólogos Roger Bastide (*As religiões africanas no Brasil*, 1973) e Lísias Nogueira Negrão (*Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo*, 2001). Ambos apresentam um dado importante para entendermos a presença das religiões no campo brasileiro no momento de sua ruptura com o Estado e da criação da liberdade de crença, pensada e firmada apenas para o catolicismo. Nesse período, houve uma distinção entre o Espiritismo originalmente branco, europeu, ligado às classes alfabetizadas e o chamado “baixo espiritismo”, que congregava ritos e crenças ligados à magia e práticas de cura. Lísias Negrão (2001) aponta como o aparato policial e estatal, que enquadrava tais práticas como charlatanismo e curandeirismo, reprimia e incomodava terreiros, pais de santo, adivinhos e outros praticantes de cultos ligados à matriz africana. A perseguição policial e o preconceito da imprensa

escrita contra as umbandas e os candomblés se estenderam até meados dos anos 1940, quando essas práticas religiosas ganham outros contornos de reconhecimento por parte do Estado.

Após o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946, por meio de emenda proposta pelo escritor Jorge Amado, então deputado constituinte pelo PCB, estabeleceu em seu artigo 7º a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício de cultos religiosos. De modo formal, essa Constituição se assemelhava às anteriores, sua diferença, porém, se caracteriza pelos critérios nela estabelecidos para a autorização de atividades religiosas, as quais ficariam a cargo da Secretaria de Segurança Pública dos Estados. O impacto sobre as religiões de matriz africana foi evidente: para receberem autorização de funcionamento, além de se regularizarem civilmente, “os responsáveis pelos cultos deveriam fazer prova de idoneidade moral, bem como comprovar por um laudo psiquiátrico a ‘perfeita sanidade mental’.” (GITIRANA, BACH, BAGGIO, 2019, p. 61). Isso quer dizer que os adeptos dessas expressões religiosas, seriam constantemente associados a práticas e comportamentos de moral duvidosa e estereótipos de expressões perigosas que representavam o risco da loucura, da doença mental e do crime.

### Saiba Mais

Conforme a cartilha “*Racismo Institucional: uma abordagem conceitual*” (2013), organizada pelo instituto Geledés e Cfema, “O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial.”

Confira em: <https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>.

Como vemos, isso implicou, não somente num novo ciclo de violência institucional sobre os praticantes de religiões de matriz africana, mas também evidenciou os contornos do *racismo institu-*

*cionale do racismo religioso* presentes na sociedade brasileira, pois, a forma de regulação do Estado através das suas leis, dos seus serviços e recursos, não promoveu o respeito e a tolerância a essas confissões religiosas, pelo contrário, organizou e reiterou determinados estereótipos sobre elas que já figuravam historicamente em nossa sociedade.

### Para aprofundar

*Ao refletir sobre os limites do conceito de intolerância religiosa, a partir no contexto das religiões tradicionais de matriz africana, o doutor em linguística e babalorixá Sidnei Barreto Nogueira afirma que:*

*“O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida.” (Intolerância Religiosa, Coleção Feminismos Plurais, São Paulo: Pólen, 2020, p. 47).*

Nesse sentido, as ações do Estado, se não aprofundaram as desigualdades a que estavam sujeitos os grupos sociais que praticavam tais religiões, ao menos produziu uma gestão desta desigualdade, tornando-se, muitas vezes, o obstáculo que reiterou formas sutis de violência e justificou a presença da intolerância religiosa na própria da sociedade.

Em resumo, quando falamos de liberdade de crença, pouco entenderemos sobre o assunto se ficarmos restritos a um princípio abstrato. É necessário observar as condições concretas do processo histórico, político e social que reorganizou a sociedade, separando Estado e Igreja. Pois se isso dá início à formação de uma sociedade laica e secular, é certo também que reorganiza as formas de presença pública da religião. Na sociedade brasileira isso se processou de forma cada vez mais flexível ao longo do século XX, de modo que podemos traçar um horizonte em que veremos religiões histórica-

mente hegemônicas na sociedade, como a católica, estabelecendo relações de colaboração com a esfera Estatal e dando forma ao que era tolerado e valorizado numa sociedade laica, enquanto religiões não-hegemônicas não possuíam os mesmos privilégios e poderes.

Assim, se por um lado, com o processo de laicização da sociedade houve uma regulação da liberdade religiosa, por outro, essa regulação se deu de modo tenso e conflituoso, pois os modos das relações entre diferentes confissões religiosas com o Estado se apresentam de maneira desigual, dado que se processam sob o efeito da própria condição e origem social das religiões na sociedade brasileira.

Ainda que a presença da Igreja Católica seja um dos traços fundamentais do contorno das relações entre as religiões e o Estado durante boa parte do século XX, ao pensar nos casos anteriores é possível olhar para o verso da moeda: a multiplicidade de presenças religiosas na sociedade brasileira (e sua permanência), permite que vejamos a possibilidade de mais matizes nessa ideia de separação radical entre os domínios da vida pública e política e a esfera íntima de liberdade de crença dos indivíduos.

Nesse sentido, se quisermos pensar as implicações da pluralidade religiosa em geral para pensarmos a história da diversidade religiosa no Brasil, talvez seja mais interessante não partirmos de uma compreensão normativa do que vem a ser a laicidade do Estado ou o princípio de liberdade de crença. Tomar tais elementos como valores em si mesmos faz com que se perca de vista que existe uma multiplicidade de presenças públicas e sentidos de agentes religiosos que, à sua maneira, tocam o tema da liberdade de crença, dos direitos e da relação com o Estado de maneira a coadunarem a laicidade e as regras legais, mas a partir de suas tradições, expressões religiosas, interesses e projetos de sociedade (CAMURÇA, 2017).

Em outras palavras, é preciso começar a pensar como os diferentes modos de presença da religião na sociedade brasileira se constituíram e colocaram para si o tema da liberdade de crença, da laicidade e de sua presença no espaço público. Isso é muito importante se quisermos compreen-

der as formas de violência contemporânea que atravessam as formas de intolerância religiosa, para assim estarmos mais bem preparados para lidar com casos de violação de direitos humanos.

## VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS POR MOTIVAÇÕES RELIGIOSAS

Como se sabe, os direitos humanos não são apenas princípios fundamentais que podem servir de parâmetros para a efetivação e promoção de direitos, mas também constituem um marco histórico e político que resulta de longos processos de transformação social provocados por lutas políticas. Como vimos na seção anterior, quando se trata de pensar fenômenos religiosos em sua relação com a dimensão dos direitos humanos, mais interessante do que focarmos em princípios abstratos, é observarmos como esses princípios e outros elementos foram e são mobilizados na história da nossa sociedade e como moldam à realidade em que vivemos.

### Para aprofundar

*Para compreender melhor a ideia de que as diferentes expressões religiosas da sociedade brasileira têm modos diferentes de presença no espaço público e estratégias e projetos distintos de expressão e reivindicação do direito de liberdade religiosa em nossa sociedade, vale a pena conferir o documentário “Cárcere dos Deuses – Magia ou memória em tempos de opressão” (2021) de Gabriel Sorrentino. O filme faz um retrato da campanha “Libertem nosso Sagrado”, vinculada à Assembleia do Estado do Rio de Janeiro e que teve como objetivo resgatar do Museu da polícia civil do RJ, um acervo de mais de 200 peças consideradas sagradas para as religiões de matriz africana. Como vimos, as religiões de matriz africana sofreram períodos de perseguição por parte do Estado ao longo do século XX e o caso retratado no filme faz parte de um longo processo de luta por reconhecimento, reparação e memória dessa história. Contribuindo assim não só para o registro histórico, mas para a promoção, valorização e respeito dessas expressões religiosas de nossa sociedade.*

O material está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZC1wVGtdygl>.

Quando passamos em vista a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, vemos que ela toca na questão da liberdade religiosa em seu artigo 17, no qual expõe que:

Art. 17 Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular. (ONU, 1948).

Neste sentido, vemos não só que aqueles princípios liberais que mencionamos anteriormente estão presentes nesta declaração moderna dos direitos humanos, mas também observamos que ela expressa a condição da presença religiosa no mundo contemporâneo, na medida em que apresenta a expressão religiosa sob uma perspectiva pluralista, pois a Declaração só pode estabelecer que o indivíduo tem o direito de mudar de religião, se considerar a diversidade de expressões religiosas como o solo sobre o qual constituir e promover este direito fundamental, dando forma assim a um modelo de condição humana e seus modos de relação com a esfera religiosa. Esse desenho tem relação como os modos de pensarmos as garantias desses direitos e as suas formas de promoção.

No caso brasileiro, este direito é reconhecido pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, bem como reforçado por documentos e programas dos textos e documentos estatais. Destaca-se, dentre esses documentos, uma cartilha elaborada pela então Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, de 2004, que propõe, dentre várias ações, a criação de uma cultura da paz e do diálogo inter-religioso, com fins a promover o respeito à diversidade religiosa e alcançar o fim da intolerância e da motivação baseada em crenças religiosas.

Ainda que o programa tenha sido pensado em termos mais amplos dos direitos humanos, localizar o fenômeno religioso como ponto de tensão que gera conflitos sociais que precisam ser

resolvidos é relevante, pois é a partir da expressão concreta dos conflitos religiosos em nossa sociedade que poderemos imaginar o que de fato pode ser uma “cultura da paz” e o diálogo inter-religioso. Para além da reparação histórica das violências sofridas pelas religiões de matriz africana (reconhecida no preâmbulo do documento), há um novo panorama no qual a religião aparece nos discursos públicos de atores diversos, religiosos ou não.

Por exemplo, como apontam Camurça, Silveira e Andrade Jr (2020), nos últimos anos houve um aumento da presença pública dos atores religiosos na cena eleitoral e nas discussões sobre a expansão de direitos no Brasil. Essa presença pública diz respeito ao modo como as diferentes expressões religiosas da sociedade brasileira se posicionam a respeito de determinados temas da agenda política e social em nosso país e, até mesmo, promovem estas agendas a partir das demandas de suas comunidades e de seus próprios interesses e projetos.

Neste cenário, os autores apontam as diferentes direções em que a presença pública das diversas religiões tensiona debates na sociedade: de um lado, a expansão do reconhecimento de sujeito de direitos de grupos minoritários e a defesa aberta da diversidade; de outro, o alinhamento entre alguns grupos religiosos com setores políticos conservadores. Assim, vemos que existe um horizonte de perspectivas conflitantes e tensões entre esses dois polos sociopolíticos e religiosos, na justa medida em que o avanço de um lado pode ser visto enquanto um retrocesso para o outro.

O grande impasse é que, frequentemente, perspectivas conservadoras acabam por atritar com políticas elaboradas em alinhamento com a agenda de promoção dos direitos humanos, desafiando um ajustamento favorável para a atuação dos diversos grupos religiosos no espaço público. Como explicam Camurça, Silveira e Andrade Jr (2020, p. 990),

Dentre as várias controvérsias que inseriram os religiosos conservadores no debate público – mobilizando mídias

e suas parcelas de apoio na sociedade, projetos de lei e investidas no executivo – estão aquelas relacionadas a sua rejeição à extensão de direitos civis aos casais homoafetivos. Da mesma maneira, os debates em torno da moral/sexual envolvendo as igrejas cristãs tradicionais em confronto com instâncias governamentais e ONGs ligadas a saúde, a sexualidade e direitos reprodutivos. Dessa forma, as políticas públicas relativas à família e à saúde da mulher tornam-se objeto de disputas dos religiosos conservadores, empenhados na defesa de representações naturalizadas da moral, da sexualidade e da concepção de vida. (CAMURÇA, SENA E ANDRADE, 2020, p. 990).

Como podemos perceber, as controvérsias em torno de temas sensíveis se tornaram um modo bastante produtivo de, para determinados setores, marcar sua presença pública em nossa sociedade e, assim, não só disputar os sentidos de determinadas políticas públicas, mas promover um projeto de sociedade e buscar atender aos interesses de determinados grupos sociais.

#### Prática 4 – Podcast e diversidade religiosa

**Objetivo:** *Elaborar um programa de podcast com algum tema relacionado à promoção do respeito à diversidade religiosa.*

**Sugestão de desenvolvimento:** *Muito se fala acerca da importância da divulgação de informações qualificadas para a educação em direitos humanos e a promoção do respeito à diversidade religiosa. Uma estratégia interessante é buscar veicular estas informações a partir das diferentes mídias com a finalidade de atingir públicos maiores e mais diversificados. O podcast pode ser uma ferramenta interessante para alcançar estes objetivos. Ao propor a elaboração de um podcast, você está fazendo com que as pessoas participantes se apropriem dos conhecimentos aprendidos durante as formações, ampliem seus repertórios através de pesquisa e sistematizem a informação a fim de divulgá-la. Para isso, a atividade consiste em 4 etapas:*

*1ª Etapa – Convide as pessoas participantes a formar grupos de até 5 pessoas. Na sequência, você deverá definir um tema relacionado à ideia “respeito à diversidade religiosa” para ser desenvolvido em um programa de podcast;*

*2ª Etapa – As pessoas participantes devem desenvolver um roteiro para o programa, definindo: o nome do podcast; o tempo de duração (entre 5 e 10 minutos); o formato do programa (entrevista, informativo, discussão/debate etc.); e, por último, o próprio conteúdo do programa;*

*3ª Etapa – Escolham conjuntamente um aplicativo para o desenvolvimento do podcast (sugerimos apps gratuitos como Anchor, Podbean e Soundtrap);*

*4ª Etapa – Por fim, deve-se compartilhar e divulgar as produções entre si e em suas redes sociais e promover um debate em sala de aula, comentando o resultado da experiência.*

**Materiais necessários:** Smartphone, internet.

### Prática 5 – Imagens do Pluralismo Religioso

**Objetivo:** Criar uma página do Instagram com imagens que expressem o pluralismo religioso na sua cidade.

**Sugestão de desenvolvimento:** As redes sociais têm um grande potencial para a promoção da educação em direitos humanos. Redes sociais como o Instagram, por exemplo, permitem a visualização conjunta de uma diversidade de olhares que as pessoas em formação podem produzir acerca de sua realidade. Além disso, a fotografia se apresenta como um recurso interessante para promover a articulação entre a experiência subjetiva das pessoas e a orientação do olhar que os conteúdos do material podem proporcionar. Então, juntamente com o/a mediador/a, o grupo deve criar uma conta compartilhada no Instagram e elaborar uma série de posts que possam nos fazer refletir acerca do “pluralismo religioso” em nossa cidade, seja a partir de expressões cotidianas, como altares caseiros, objetos de uso comum, até expressões mais institucionalizadas da presença religiosa no espaço público, como templos, praças, monumentos, nomes de ruas e lugares, ou registros de rituais, cultos etc.

**Materiais:** smartphone, internet.

### Prática 6 – A materialidade da presença pública das religiões

**Objetivo:** Elaborar um infográfico acerca de algum monumento ou espaço que simbolize a presença pública de diferentes expressões religiosas em sua cidade/localidade.

**Sugestão de desenvolvimento:** Voltar a atenção à cultura material das religiões é bastante importante se quisermos compreender as diferentes formas de presença pública e a hegemonia de determinadas religiões no interior da nossa diversidade religiosa. Infográficos são ferramentas importantes para a sistematização de informações e, no caso em questão, podem servir de maneira adequada para a composição de um painel que consiga promover a reflexão acerca da presença pública das religiões em nossa sociedade. Para isso, juntamente com o/a mediador/a, o grupo deve observar e registrar alguma expressão da presença pública de religiões: monumentos, estatuas, placas, praças, parques e etc. Os registros devem ser preferencialmente de sua cidade ou Estado. A elaboração do infográfico deve conter imagens e informações a respeito da história e do significado daquela expressão material. A ideia é que após a elaboração e exposição do material, o/a mediador/a promova um debate acerca do resultado da atividade, no sentido de refletir se a materialidade da presença pública das religiões em sua cidade expressa de fato a diversidade religiosa de nossa sociedade.

**Materiais:** Computador ou Smartphone e internet. Sugerimos que os infográficos sejam feitos através de plataformas que possuam modelos diversificados de infográficos e permitam a adaptação ou criação a partir dos objetivos da atividade. Sugestão: Plataforma Canva.

## PARTE 3 – CONFLITOS MOTIVADOS POR INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL

Outros dois exemplos que podemos elencar para compreender melhor a relação entre conflitos motivados por intolerância religiosa e as diferentes estratégias de presença pública das religiões no Brasil são as controvérsias sobre a constitucionalidade do abate de animais em rituais religiosos de religiões afro-brasileiras e



a controvérsia relativa à *Cura Gay*. Vejamos de modo um pouco mais detalhado cada uma dessas situações para que possamos compreender de que forma a presença pública de expressões religiosas pode se constituir em estratégias de atuação que consistem, elas mesmas, violações de direitos humanos ou servem como pretensas justificativas para tais violações.

Em agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal deu início ao julgamento de um Recurso feito pelo Ministério Público Estadual do Rio Grande do Sul (MP-RS) que visava reverter uma decisão do Tribunal de Justiça do Estado que julgou como improcedente uma ação do próprio Ministério Público, o qual exigia o reconhecimento da *inconstitucionalidade* da Lei Estadual 12.131/2004. Essa lei estabeleceu o acréscimo de um parágrafo único ao artigo 2º de uma outra lei que instituiu, no Estado do Rio Grande do Sul, o Código Estadual de Proteção aos Animais (Lei Estadual 11.915/2003).

O projeto de lei que dá início à elaboração do Código Estadual de Proteção aos Animais, em seu artigo 2º, prevê uma série de vedações nas relações entre humanos e animais, dentre as quais, o sacrifício de animais, sem ressalva alguma (GITIRANA, BACH, BAGGIO, 2019, p. 48-9). Algumas lideranças religiosas, percebendo que a legislação em questão poderia pôr em risco as práticas rituais das religiões de matriz africana, articularam-se com um representante do legislativo e apresentaram uma proposta que visava garantir o livre exercício da liturgia dessas religiões, garantindo a prática do sacrifício animal nesses casos (IDEM). Tal estratégia foi bem-sucedida e se consolidou com a aprovação da Lei 12.131/2004, que inseriu o parágrafo único no artigo 2º do Código Estadual de Proteção aos Animais. Segundo o artigo 1º da referida lei:

Art. 1º - Fica acrescentado parágrafo único ao art. 2º da Lei nº 11.915, de 21 de maio de 2003, que institui o Código Estadual de Proteção aos Animais, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação:

“Art. 2º - .....

Parágrafo único - Não se enquadra nessa vedação o livre exercício dos cultos e liturgias das religiões de matriz africana.

É com a inserção dessa pequena ressalva de pouco menos de duas linhas que a controvérsia tem início. O procurador-Geral de Justiça do Rio Grande do Sul entrou com uma Ação direta de inconstitucionalidade no Tribunal de Justiça do estado, com a justificativa, dentre outras, de que o parágrafo, ao fazer alusão exclusiva às religiões de matriz africana, violaria o princípio de isonomia, isto é, o princípio de igualdade de todos perante a lei. Segundo essa interpretação, com tal redação, o parágrafo trataria de maneira diferenciada as religiões de matriz africana. O tribunal de justiça do Rio Grande do Sul julgou improcedente a ação do MP-RS e declarou a constitucionalidade da lei que garante o livre exercício dos rituais das religiões de matriz africana. Segundo Gitirana, Bach e Baggio (2019, p. 50-51), o relator da ação no TJ-RS afirmou que:

Não é possível presumir que toda morte de animais nos rituais e nos cultos de religiões de matriz africana sejam caracterizadas automaticamente pela crueldade. Aponta ainda o relator que, se de um lado há a fragilidade da presunção de uma dita crueldade, de outro há a garantia da liberdade de culto expressa no artigo 19, I da CF. [Constituição Federal].

A partir de então, a opção do MP-RS de recorrer da decisão ao Supremo Tribunal Federal deu amplitude à controvérsia e acabou por revelar um conflito aberto contra as religiões de matriz africana e uma de suas expressões litúrgicas fundamentais, o sacrifício de animais. Se observarmos esta situação mais atentamente veremos que a controvérsia se desenha a partir de uma estratégia que gira ao redor de interpretações conflitantes entre um conjunto de normas referentes aos direitos dos animais e direitos constitucionais básicos.

Inicialmente, tudo se passa como se fosse uma mera questão interpretativa provocada pela demanda de uma exclusividade humana, religiosa

no caso, diante da crescente consolidação dos direitos animais. No entanto, se observarmos os elementos extrajurídicos que compõem o cenário, isto é, tudo aquilo que está fora do âmbito estritamente jurídico, mas que contribui para que a problemática tenha um sentido, para que ela se torne uma controvérsia pública e instigue a sociedade a se posicionar a seu respeito, veremos diversos elementos que representam traços de intolerância religiosa, bem como, as características que marcam expressões de racismo institucional e racismo religioso.

O modo como o debate público ao redor do tema foi mobilizado, recorrentemente abdicou de apontar que outras expressões religiosas presentes em nossa sociedade também possuem rituais de sacrifício animal e, no entanto, não são alvo de processos judiciais. Além disso, deixou de apontar que amplos setores do agronegócio exportam toneladas de carne para países de tradição islâmica, respeitando todos os seus preceitos religiosos no processo de abate dos animais (abate Halal). Paralelamente, o modo como ativistas, políticos e religiosos contrários à prática do sacrifício animal se mostraram insensíveis ao significado cultural que esses rituais possuem para os praticantes das religiões de matriz africana e o modo como os próprios agentes do sistema de justiça deram continuidade ao processo, recorrendo ao STF e amplificando a controvérsia, de modo a fazer circular e reiterar uma série de preconceitos acerca das práticas das religiões de matriz africana no espaço público, despontam significativamente enquanto expressões de racismo religioso e racismo institucional, justamente pela seletividade em relação aos grupos sociais impactados por essas ações.

Apesar de tudo, no dia 28 de março de 2019, o Supremo Tribunal Federal julgou a improcedência do recurso extraordinário pleiteado pelo MP-RS pondo fim à controvérsia que estabelecia um conflito entre lei de proteção ambiental e o princípio de liberdade religiosa. Para a Suprema Corte “é constitucional a lei de proteção animal que, a fim de resguardar a liberdade religiosa, permite o sacrifício ritual de animais em

cultos de religiões de matriz africana” (BRASIL, 2019, p. 3). O acórdão ainda afirma que destacar a especificidade das religiões de matriz africana nesta situação tem por finalidade reconhecer o preconceito histórico associado a elas no Brasil. Este foi, portanto, um passo importante para a garantia da liberdade religiosa e o reconhecimento por parte do Estado do longo processo de marginalização a que foram submetidos os grupos sociais geralmente associados a estas expressões religiosas.

Em se tratando da controvérsia relativa ao que ficou conhecido como “*Cura Gay*”, podemos observar uma configuração um pouco diferente do caso anterior. Neste caso, não se trata de um conflito que tenha impacto sobre uma minoria religiosa, mas sim uma manifestação de intolerância que parte de grupos religiosos contra expressões de identidade de gênero e sexualidade de parcelas significativas da população brasileira.

Um marco importante para compreendermos o início dessa controvérsia é a implementação, por parte do Conselho Federal de Psicologia (CFP), da Resolução 01/99, em 22 de março de 1999. A resolução do CFP “proíbe psicólogos e psicólogas brasileiros de colaborar com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades” (GONÇALVES, 2019, p. 176). Partir dessa resolução enquanto marco histórico é importante, pois foi em disputas ao redor dela que a controvérsia se desenhou nos anos seguintes.

Como se sabe, conselhos profissionais têm por função regular, normatizar e fiscalizar o exercício profissional e, nesse sentido, o peso da resolução do CFP é de fundamental impacto para a atuação do psicólogo. Por isso mesmo, diante da Resolução 01/99 a reação de setores religiosos conservadores se fez bastante intensa, uma vez que suas crenças e valores vão em sentido contrário às prescrições da Resolução e, movidos por tais valores, investem em práticas combativas às diferentes expressões de identidade de gênero e orientação sexual que se distanciam do padrão tradicional preconizado

por elas como construção divina inquestionável. Por assim crerem, buscam oferecer atividades de reversão para estas identidades que lhes parecem desviadas.

### Para aprofundar

*O filme documentário “Ex-pajé” (2017), do diretor Luiz Bolognesi, ganhador da Menção Especial no Festival de Berlim (2018), apresenta uma reflexão bastante interessante a respeito de como os conflitos religiosos da nossa sociedade impactam as populações indígenas. O filme conta a história de Perpera, indígena do povo Paiter, que se viu obrigado a abandonar a prática xamânica depois que sua comunidade – isolada até o ano de 1969 – foi ocupada por não-indígenas. A ocupação trouxe consigo ações de intolerância religiosa e violência simbólica ao negar o xamanismo como prática espiritual de seu povo, resultando no apagamento gradual da figura do pajé, bem como na instituição do cristianismo evangélico na comunidade. Demonstra, assim, os desafios e a urgência de traçarmos um entendimento sobre direitos humanos e religião no Brasil.*

Assim, a partir da implementação da Resolução 01/99, observamos, no ano de 2013, o início de uma reação mais organizada visando combater os efeitos normativos estabelecidos pelo CFP. Parlamentares vinculados à grupos religiosos no Congresso Federal apresentaram um projeto de decreto legislativo (PDC 234/20112) que foi aprovado pela comissão de direitos humanos da câmara de deputados, visando suspender os efeitos do parágrafo único que proibia a colaboração de psicólogos em eventos e serviços que propunham tratamento e cura para homossexualidade (GONÇALVES, 2019.p. 176). A recepção por parte de movimentos sociais, ONGs, associações científicas foi extremamente crítica e o projeto foi repudiado publicamente, reiterando a compreensão científica de que homossexualidade não é doença. Em meio a esse embate, sob o efeito das fortes críticas, o projeto foi retirado de tramitação, distensionando assim o primeiro embate público relacionado à ideia de “cura gay”.

Porém, já em 2017 um grupo de psicólogos de orientação cristã promoveu uma ação popu-

lar contra o Conselho Federal de Psicologia e teve sua demanda atendida em caráter liminar pelo judiciário. A ação popular visou suspender trechos da Resolução 01/99, de modo que a decisão liminar estabeleceu que o CFP não poderia proibir a atuação de psicólogos em temas ou tratamentos relacionados à reorientação sexual. Um dos argumentos principais da ação popular afirmava que a resolução se tratava de uma censura prévia que impediria o livre exercício da profissão, tornando-se um obstáculo ao desenvolvimento de pesquisas científicas, estudos e tratamentos acerca de práticas homoeróticas, limitando assim o direito de liberdade de pesquisa científica, conforme estabelecido pela Constituição Federal (GONÇALVES, 2019.p. 178).

Além disso, a estratégia escolhida pela ação popular procurou estabelecer uma distinção que se apresentou crucial para a concessão da liminar. Ao utilizarem uma categoria médica chamada *orientação sexual egodistônica*, os autores da ação conseguiram contornar o teor da Resolução 01/99 que não fazia menção a essa categoria. Assim, na decisão liminar, o juiz estabeleceu que a ação não visava a inconstitucionalidade da Resolução, mas sim que a interpretação do CFP estaria equivocada ao proibir e cercear o direito de pesquisa acerca da condição *egodistônica*. A distinção formal entre *homossexualidade* e *orientação sexual egodistônica* não é uma invenção, a categoria ainda consta na 10ª edição do Código Interacional de Doenças e é um resquício do longo processo de patologização das homossexualidades. Em razão disso, a categoria serviu, portanto, de justificativa plausível para o sucesso, ao menos temporário, da ação popular (GONÇALVES, 2019, p.179).

A decisão favorável a essa ação popular também foi duramente criticada por movimentos e associações profissionais, além de ser questionada no STF pelo próprio Conselho Federal de Psicologia. Fruto desse movimento, o STF, em 2019, concedeu liminar mantendo a eficácia integral da Resolução 01/99 do CFP e suspendendo a ação popular (GONÇALVES, 2019.p. 192).

Essa disputa denota as múltiplas dificuldades e desafios para equilibrar todas as dimensões das relações existentes entre liberdade de crença religiosa e a agenda dos demais direitos humanos, bem como o grande desafio de fazer efetivo o princípio da laicidade na sociedade brasileira. Isto porque, guiados por seus valores religiosos e no intuito fazê-los hegemônicos na sociedade, ao ocuparem o espaço público assim orientados, tornam-se frequentes os conflitos entre tais valores e alguns princípios que regem o Estado, voltados a promover uma cultura e um espaço público numa perspectiva secularizada e laica. O grande problema é que, por vezes, as posturas combativas de alguns grupos religiosos em defesa de seus valores morais acabam impactando contra políticas de proteção e ampliação de direitos para grupos sociais minoritários, não apenas os colocando em situações de vulnerabilidade, mas ampliando o ciclo de violência a que essas pessoas estão expostas em nossa sociedade.

Para concluir, podemos perceber, a partir dessas duas controvérsias, como se tensionam a dimensão histórica e social do arranjo institucional que dá forma à nossa laicidade, a dimensão normativa que estabelece os direitos fundamentais e regula a forma do espaço público, e as diferentes estratégias de presença pública da religião, concorrendo ora para uma amplificação de conflitos que violem ou justifiquem a violação de direitos humanos, ora para a garantia ou ampliação de direitos, seja no sentido da garantia de liberdades religiosas ou na garantia e promoção de direitos humanos que consolidem uma compreensão secularizada da nossa experiência social. O certo é que, tal como se apresentam hoje, esses elementos nos fazem crer que os conflitos estão longe de desaparecer e por isso, nos recolocam continuamente a tarefa de pensarmos os desafios da educação em direitos humanos no horizonte de uma sociedade democrática e plural.

### Prática 7 - Mapeando controvérsias públicas de motivação religiosa

**Objetivo:** Sistematizar uma controvérsia pública de motivação religiosa e debatê-la com a turma.

**Sugestão de desenvolvimento:** Uma atividade de pesquisa exige uma postura ativa diante do conhecimento do material. O recurso à noção de controvérsia serve como uma forma de situação problema, por meio da qual as/os participantes irão analisar, compreender e sistematizar os diferentes níveis de complexidade da questão em curso, de modo a delinear mais facilmente os problemas relacionados à dimensão dos direitos humanos. Assim, com a mediação do/a formador/a, as pessoas participantes devem dividir-se em grupos e, inspirando-se pelas reflexões da Unidade, pesquisar exemplos de outras controvérsias públicas de motivação religiosa. A pesquisa deve ser capaz de sistematizar os diferentes pontos de vista da problemática e levar em consideração a dimensão dos direitos humanos. Por fim, os grupos devem apresentar o resultado de sua pesquisa e promover um breve debate com a turma.

**Materiais necessários:** As pesquisas podem ser elaboradas em material impresso e apresentadas por meio de cartazes ou projetores multimídia.

### Prática 8 - Controvérsias em debate

**Objetivo:** Debater as controvérsias públicas presentes no material e compreender a sua relação com as violações dos direitos humanos.

**Sugestão de desenvolvimento:** O debate é uma ferramenta importante para a aprendizagem ativa do conteúdo proposto, pois além de fornecer uma experiência de troca, diálogo e tolerância, exige dos participantes a capacidade de síntese e o exercício de trabalho em equipe. Para pôr em execução essa estratégia, adote os seguintes passos: 1) ler coletivamente o conteúdo acerca das "Violações de direitos humanos e fundamentais por motivações religiosas" bem como as controvérsias mapeadas nesta terceira parte da Unidade; 2) criar dois grupos que debaterão a partir de posições antagônicas; 3) cada grupo terá que montar uma defesa de um ponto de vista sobre a controvérsia. A defesa seguirá o seguinte roteiro:

Cada grupo deve apresentar seu posicionamento, fundamentando-o. (Sugestão de tempo 10 min)

*A seguir, cada grupo terá direito a uma réplica e uma tréplica. (Sugestão de tempo 10 min)*

*Ao final das réplicas e das tréplicas, cada grupo deverá apresentar uma conclusão.*

**Materiais:** *Recomenda-se o uso do próprio texto da unidade, mas também referências externas que possam vir a complementar os argumentos em jogo no debate, bem como o mapeamento de situações controversas sobre religião de direitos humanos.*

### Prática 9 - Intolerância religiosa e o ponto de vista do outro

**Objetivo:** *Compreender episódios de violação de direitos humanos por motivos religiosos a partir da elaboração de narrativas ficcionais.*

**Sugestão de desenvolvimento:** *A proposta da atividade consiste em fazer com que as pessoas participantes se coloquem no lugar da situação de violência por meio de produção de dois relatos ficcionais, em primeira pessoa. A ideia é partir de uma situação concreta, de um caso real, para, baseado nele, criar dois personagens que narrem o episódio, tanto do ponto de vista da vítima quanto do ponto de vista do algoz. A partir desse exercício, recomenda-se que o/a mediador/a conduza um bate-papo no qual as pessoas presentes possam compartilhar as impressões que tiveram ao escrever seus relatos ficcionais e assim compreender quais os argumentos que cada personagem foi capaz de produzir para justificar o fato ocorrido.*

**Materiais necessários:** *Recomenda-se utilizar reportagens, fotografias ou imagens de audiovisual que se refiram a situações de violência ou intolerância religiosa, de modo a sensibilizar as/os participantes e oferecer um suporte para a criação ficcional. Também serão necessários materiais para a escrita e produção textual, que podem ser impressos ou digitais.*

**Direcionamentos:** *Se você estiver desenvolvendo a formação em espaço de educação escolar, a atividade pode desenvolver-se em diálogo interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa, história, geografia, sociologia, filosofia e artes. É possível retomar o conteúdo referente aos elementos composicionais da narrativa de ficção, dando ênfase ao foco narrativo. Ainda dentro disso, compreender como se dá a construção do personagem, espaço e tempo para o desenvolvimento do enredo proposto.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pluralismo religioso e educação em direitos humanos: onde nos situamos, afinal?

Começamos esta unidade refletindo acerca do lugar comum em que geralmente o debate acerca do fenômeno religioso tem seu início e, lamentavelmente, seu fim: “Religião não se discute!”. Se evocamos este dito tão comum entre muitos de nós, foi tão somente para provocarmos a curiosidade necessária a todo processo de aprendizado. Afinal, se um imperativo desses precisa se manifestar é porque o assunto já tomou conta da vida cotidiana e de maneira tão desconcertante que muitos veem como necessário censurá-lo. Como se cruzássemos uma linha polêmica que alguns ainda insistem em traçar para se manter em segurança diante daquilo que consideram, com razão, um direito seu, procuramos traçar um caminho de sensibilização para que pudéssemos falar, também com razão, daquilo que cada vez mais entendemos ser uma experiência fundamental para compreender a sociedade contemporânea. Apesar das crenças de muitos estudiosos de que a religião estaria com os dias contados, o que observamos quando analisamos o mundo atual, é que ela está na ordem do dia e por isso, com mais razão ainda, devemos poder falar sobre ela.

Foi assim que, ao longo desta Unidade, passamos por algumas definições preliminares do fenômeno religioso, fizemos um olhar panorâmico sobre a diversidade religiosa brasileira, refletimos acerca das origens da liberdade de crença, para então, compreendermos que mais que uma palavra, a laicidade é uma experiência concreta da história de cada sociedade e por isso terá características particulares em cada uma delas. Nesse sentido, este olhar histórico, sociológico e antropológico sobre as relações entre Religião e Estado no Brasil, permitiu que delineássemos a forma de alguns conflitos de motivação religiosa em nossa sociedade e fez com que entendéssemos que essa configuração do espaço público tem implicações sobre a forma como as diferentes religiões no Brasil construíram

sua presença pública em nossa sociedade. Ao final, apresentamos, sob a forma de controvérsias, dois recentes conflitos de motivação religiosa em nosso país, compreendendo que a melhor forma de aprimorar o debate acerca das relações entre religião e direitos humanos é apresentando os diferentes níveis de articulação da religião com a realidade social e política que nos atravessa. Nosso intuito foi o de mostrar que é impossível pensar em formas de gerir tais conflitos se não começarmos a reconhecer a dificuldade e a complexidade histórica, política e cultural que envolvem tais temas, sobretudo porque o modo como encararmos isso tem e terá impacto sobre a vida de pessoas que hoje se encontram em situação de vulnerabilidade social, seja pelas crenças que professam ou pelo modo como se identificam.

Assim, modestamente, terminamos por reiterar que não basta reconhecer que vivemos em uma sociedade com diversidade religiosa, mas é preciso reconhecer que essa diversidade possui o peso histórico da desigualdade presente em nossa sociedade. Por isso, só será possível promover o diálogo e a tolerância religiosa se formos capazes, não só, de sensibilizar os outros com essa história, mas também, de oferecer condições concretas para o equilíbrio entre a livre expressão religiosa e a garantia e efetivação dos direitos fundamentais. Se existe um caminho para a educação em direitos humanos e a compreensão da diversidade religiosa, este é, a nosso ver, a urgência de compreendermos a complexidade dos conflitos contemporâneos para que possamos imaginar sob qual forma o nosso pluralismo poderá florescer.

## REFERÊNCIAS

- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1973.
- BERGER, Peter. **Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL, República Federativa do. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Recurso extraordinário 494.601 Rio Grande Do Sul**. Direito constitucional. Recurso extraordinário com repercussão geral. Proteção ao meio ambiente. Liberdade religiosa. lei 11.915/2003 do estado do rio grande do sul. Norma que dispõe sobre o sacrifício ritual em cultos e liturgias das religiões de matriz africana. Competência concorrente dos estados para legislar sobre florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição. Sacrifício de animais de acordo com preceitos religiosos. Constitucionalidade. Recorrido: Brasília-DF. Relator: Min. Marco Aurelio. 28 de março de 2019. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=751390246>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- CAMURÇA, Marcelo Ayres; SILVEIRA, Emerson Jose Sena.; ANDRADE JÚNIOR, Péricles Moraes de. Estado laico e dinâmicas religiosas no Brasil: tensões e dissensões. **Horizonte** - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, Belo Horizonte, v. 18, n. 57, p. 975-1001, set./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23889/17872>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CAMURÇA, Marcelo Ayres. A questão da laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controvérsias. **Horizonte** - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, Belo Horizonte, v. 15, n. 47, p. 855-886, jul./set. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n47p855/12283>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- G1, Mundo. **Brasil é o 3º. país onde mais se crê em Deus**. G1, São Paulo, 25 abr. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/04/brasil-e-3o-pais-onde-mais-se-cre-em-deus-em-pesquisa.html#:~:text=Estudo%20em%2023%20pa%C3%ADses%20indica,ou%20de%20um%20ser%20supremo'.&text=O%20Brasil%20foi%20o%20ter>

ceiro, pesquisa%20conduzida%20em%2023%20pa%C3%ADses. Acesso em 10 dez. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

GITIRANA, Julia; BACH, Gabriel Henrique Garcia; BAGGIO, Roberta Tom. Entre o Axé e o Direito dos animais: o conflito aparente de normas constitucionais e a convivência intercultural e pluriversal. **Revista de Direito da FAE**, 1(1), p. 43-80, 2019. Disponível em: <https://revistadedireito.fae.edu/direito/article/view/35/17>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GONÇALVES, Alexandre Oviedo. Religião, política e direitos sexuais: controvérsias públicas em torno da “cura gay”. **Religião & Sociedade** [online]. v. 39, n. 02, pp. 175-199, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-85872019v39n2cap07>. Acesso em: 16 fev. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias=-censo?id3=&idnoticia2170=&view-noticia>. Acesso em dez. 2021.

MAFRA, Clara. Números e narrativas. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 14, n. 24, p. 13-25, jul./dez. 2013.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Entre a cruz e a encruzilhada**: formação do campo umbandista em São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2001.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Intolerância Religiosa**. Coleção Feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2020. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Intolerancia\\_Religiosa\\_Feminismos\\_Plurais\\_Sidnei\\_Nogueira.pdf?1599239392](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Intolerancia_Religiosa_Feminismos_Plurais_Sidnei_Nogueira.pdf?1599239392). Acesso em: 12 jan. 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU: Genebra, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Religiões no Brasil. In. BOTELHO, Andre; SCWHARCZ, Lilia. **Cidadania, um**

**projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Engima, 2012.

RIO GRANDE DO SUL, Governo do Estado do. **Lei Estadual 12.131, de 22 de julho de 2004**. Institui o Código Estadual de Proteção aos Animais, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2003. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/seda/usu\\_doc/lei\\_estadual\\_11.915.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/seda/usu_doc/lei_estadual_11.915.pdf). Acesso em 10 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Governo do Estado do. **Lei Estadual 11.915, de 21 de maio de 2003**. Acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 11.915, de 21 de maio de 2003, que institui o Código Estadual de Proteção aos Animais, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS: Assembleia Legislativa, 2004. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/12.131.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WOORTMNANN, Klass. **Religião e ciência no renascimento**. Brasília: Editora da UNB, 1997.

## Unidade 13

# Direitos Humanos e Comunidades Tradicionais

Pedro Henrique Frasson Barbosa  
Ricardo Cid Fernandes

### INTRODUÇÃO

*“Justamente por participarem de um processo global [...] os povos “locais” continuam a se distinguir entre si pelos modos específicos como o fazem.”  
(Sahlins, 1997, p 57)*

A despeito das afirmações de que o capitalismo e o fenômeno da globalização acabariam com as culturas locais, foi justamente no contexto de avanço das frentes de colonização Brasil afora, ao longo do século XX, que as comunidades tradicionais (povos indígenas, quilombolas, extrativistas, caiçaras, ribeirinhos, dentre outros) surgiram como sujeitos políticos demandando direitos e legislações específicas que garantissem as condições de reprodução de seus modos de vida diferenciados.

A fim de abordarmos as múltiplas dimensões da noção de comunidades tradicionais, dividimos esta Unidade em três seções: inicialmente, apresentamos algumas definições teórico-conceituais sobre o tema, destacando que “comunidades tradicionais” é uma categoria histórica por excelência, resultado da ação política de grupos que, a partir da década de 1970, passaram a se organizar em movimentos sociais e entidades de

representação. Compreender a trajetória dessa formulação é importante para analisarmos suas diferentes existências, ora como termo do universo jurídico e administrativo, ora como categoria de identificação política dessas populações.

Na seção seguinte, escrevemos sobre a grande diversidade cultural que caracteriza as comunidades tradicionais no Brasil, suas diferenças internas, suas especificidades regionais e experiências sociais distintas da sociedade nacional. Para tratar da presença histórica, distribuição territorial e manifestações atuais desses coletivos, além de mencionarmos grupos indígenas e quilombolas, dedicamos algumas páginas aos grupos que se identificam e têm modos de vida e saberes relacionados com o mar, as beiras de rio e mangues (como caiçaras, ribeirinhos e catadores de caranguejo...) e também as populações que vivem nas florestas, a exemplo das quebradeiras de coco babaçu, seringueiros, castanheiros, faxinalenses, dentro outros.

Na terceira e última parte da unidade, para discorrermos sobre os direitos garantidos às comunidades tradicionais, historicizamos as “violências civilizatórias” perpetradas pela sociedade nacional e por órgãos estatais como o Serviço de Proteção ao Índio e a FUNAI, temas que



recentemente foram discutidos e registrados nas Comissões Nacional e Estadual da Verdade. Para conhecermos os desafios políticos da atualidade, como os conflitos socioambientais e os grandes empreendimentos, transcrevemos parte de uma entrevista inédita com Romancil Gentil Kretã, liderança política Kaingang do Sul do Brasil.

## PARTE 1 - DEFINIÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DE COMUNIDADES TRADICIONAIS

*“Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”*

*Art. 3º do Decreto 6040/2007*

Essa definição de comunidades tradicionais, apresentada no artigo 3º do Decreto 6040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, transporta para o plano do Direito e das Políticas Públicas temas clássicos das ciências sociais brasileira, como identidade, territorialidade, ancestralidade e tradição. Todos são conceitos complexos que exigem, para sua compreensão, uma aproximação cuidadosa e bem informada pela literatura histórica e etnográfica.

No Brasil, a colonização mobilizou populações e terras, seja com a escravização de indígenas e pessoas negras, seja com a exploração de trabalhadores. Durante séculos, o ordenamento colonial impôs uma relação de domínio territorial, excluindo tanto grupos que previamente ocupavam vastas regiões, quanto trabalhadores rurais despossuídos. O avanço sobre os territórios era (e ainda é) justificado através da ideia de «vazio demográfico», ou seja, terras a serem ocupadas pelo desenvolvimento. Mais que uma ausência, trata-se de um apagamento explícito que assu-

miu diferentes formas nos diversos períodos da história brasileira.

### Saiba mais

#### O que é tradição?

*Quando falamos em “Tradição”, geralmente, pensamos em algo relacionado ao passado e que tenha aspectos formais bem definidos: uma festa, uma comida, uma roupa, etc. À primeira vista, a tradição é sempre conservadora e reproduz um certo modo de ver e de ser no mundo. Quando pensamos em populações tradicionais, esta definição precisa ser problematizada, afinal estes povos não vivem no passado. O historiador Eric Hobsbawm, em sua obra “A Invenção da Tradição”, nos ajuda a pensar sobre este conceito. Para ele existe uma profunda diferença entre “costume” e “tradição”. Enquanto o costume é, essencialmente, conservador, a tradição é formada com a escolha de alguns aspectos simbólicos, do passado ou não, relevantes para o presente. Neste sentido, as tradições são, sempre, inventadas, ensina Hobsbawm. Podemos pensar em tradições inventadas no Brasil a partir de diferentes contextos.*

O regime de sesmaria, amplamente empregado na colonização a partir do século XVI, operava através do reconhecimento desses vazios demográficos. As terras do Brasil Colônia eram públicas, isto é, pertencentes à Coroa Portuguesa e era a Corte que concedia amplas áreas aos cristãos interessados em ocupá-las. Aos grupos desprovidos de recursos e relações políticas, restava a busca de lugares distantes, onde estabeleciam moradia e pequenos roçados, garantindo a propriedade por meio da posse (*uti possidetis*). O sistema de sesmaria teve fim em 1822 e décadas depois foi substituído pelo regime de propriedade instituído pela Lei de Terras (Lei 601/1850).

Criada em 1850, a Lei de Terras teve como objetivo regulamentar a propriedade fundiária no Brasil Imperial. Na época, o governo revisou as concessões de sesmarias, regularizou as ocupações dos grandes proprietários e pequenos posseiros. Aqueles que não possuíam registro e se recusaram a normalizar suas ocupações perderam o direito sobre as terras, que voltaram

para o Império. Para o caso das áreas ocupadas pelos povos indígenas, a Lei de Terras transferiu para as províncias a responsabilidade em determinar quais territórios deveriam ser destinados aos indígenas. Neste período, estados como o Ceará, o Pernambuco e a Paraíba decidiram que não havia mais indígenas, portanto, não reservaram terras para essas populações. Mais de 150 anos depois, no fim do século XX, a situação se transformou e os povos indígenas da região Nordeste passaram a reivindicar territórios e a acusar o Estado de ter considerado sua extinção.

Substancialmente, a Lei de Terras não modificou a concentração de grandes propriedades nas mãos de poucos proprietários. Desde então, o acesso ao território passou a ser condicionado às compras e titulações pelo Estado. Essa transformação no regime de terras precisa ser analisada à luz da política de «branqueamento da população brasileira» baseada no estímulo à imigração de agricultores europeus e na proibição ao tráfico de pessoas negras escravizadas (Lei Eusébio de Queiroz, 1850). É preciso sempre lembrar que, mesmo com a proibição do tráfico e a abolição da escravatura em 1888, as populações negras nunca foram contempladas por políticas de assentamento como ocorreu com os imigrantes europeus. Em grande medida, aqueles povos, ao lado dos indígenas, formaram o contingente de marginalizados, despossuídos, que sempre lutaram por alternativas de territorialização.

A partir da Proclamação da República, no ano de 1889, tem início uma série de transformações nas relações entre povos indígenas e o Estado brasileiro. Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização do Trabalhador Nacional (SPILTN), o indigenismo de Estado assumiu a compreensão de que a condição de indígena era transitória e, portanto, os grupos deveriam ser primeiramente “pacificados” para depois serem “integrados” à sociedade nacional. O caminho principal para a consolidação da “civilização” era a pedagogia do trabalho agrícola, empregado para que as “reservas indígenas” fossem autossuficientes.

No início do século XX, a organização de áreas reservadas para os indígenas consolidou no Sul do Brasil não apenas a política de pacificação, mas sobretudo o confinamento de grupos indígenas em áreas reduzidas, liberando assim terras para a colonização. No Paraná, entre 1900 e 1915 foram criadas as Terras Indígenas Apucarana, Faxinal/Ivaí, Rio das Cobras, Xapecó, Manguerinha, Mococa, São Jerônimo e Queimadas. Todas estas áreas eram, e ainda são, ocupadas majoritariamente por indígenas da etnia Kaingang. As terras criadas neste período tiveram suas dimensões dramaticamente reduzidas na década de 1940, através de um decreto do então presidente Getúlio Vargas, replicado no estado pelo governo de Moisés Lupion. Embora os indígenas das etnias Guarani e Xetá façam parte da história da colonização do Paraná, apenas muito recentemente (os Guarani) foram contemplados com políticas de regularização fundiária.

Não apenas as populações indígenas, mas todos os demais grupos marginalizados, que ocupavam áreas remotas, tiveram seus territórios afetados, reduzidos e expropriados pelas políticas de desenvolvimento e ordenamento territorial. No sul do Brasil, podemos destacar duas iniciativas que contribuíram para o processo de marginalização: (1) a implantação das colônias para assentamento de imigrantes e (2) a exploração das florestas e construção de ferrovias.

A implantação das colônias foi realizada através da atuação de empresas colonizadoras que recebiam concessões do Estado com o compromisso de dividi-las em lotes, ocupá-las com famílias de agricultores, abrir estradas e implantar núcleos de socialização. Muitas dessas concessões se sobrepuseram a áreas tradicionalmente ocupadas por indígenas ou outros grupos, classificados pelos colonos como *bugres* ou *caboclos*, e que foram sistematicamente expulsos de seus territórios. Nos documentos que tratam do período, geralmente relatórios escritos pelas empresas colonizadoras aos órgãos oficiais, pouco se fala sobre a presença

de populações nativas. Quando aparecem, é sempre de forma indireta e associada a conflitos fundiários.

A exploração das florestas, a indústria madeireira e as construções de estradas de ferro, portos e outros equipamentos civilizatórios foram também uma marca da marginalização de populações nas primeiras décadas do século XX. No Sul do Brasil, um dos processos mais dramáticos dessa exclusão foi o movimento conhecido como Guerra do Contestado. Neste caso, as concessões para a estrada de ferro que ligava os estados do Rio Grande do Sul e São Paulo expulsaram os grupos que viviam naquela região, já que os concessionários estavam autorizados a explorar a madeira extraída em uma área de 15 km para cada lado da ferrovia. A reação envolveu, inclusive, o surgimento do movimento messiânico em torno da figura de São João Maria, o Monge do Contestado.

Além dos processos civilizatórios diretamente ligados ao projeto de desenvolvimento econômico, as ações de proteção ambiental contribuíram para a marginalização de populações tradicionais. No Brasil, a criação de Unidades de Conservação foi baseada no modelo preservacionista do ambientalismo nos Estados Unidos, que não autorizava a presença de populações nas áreas protegidas. Desse modo, a partir de meados do século XX, o governo brasileiro criou espaços de proteção ambiental protegendo a biodiversidade, mas impedindo a presença humana. Muitas comunidades tradicionais foram, assim, proibidas de dar continuidade a seus modos de vida intimamente relacionados a estes territórios. Além de não contemplarem as populações na criação das áreas de proteção, tais projetos não reconheceram a importância dessas coletividades, seus saberes e fazeres tradicionais, na produção e manutenção destas regiões com grande biodiversidade. Compartilhavam, em síntese, o entendimento de que a natureza era algo intocado e intocável.

## Saiba mais

### Lei do SNUC

*A Lei No 9985/2000, que institui Sistema Nacional de Unidades de Conservação, incorpora a divisão entre preservacionistas e os conservacionistas, classificando as Unidades de Conservação em duas categorias: Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável (Artigo 7º). As Unidades de Proteção Integral incluem as Estações Ecológicas (ESEC), as Reservas Biológicas, os Parques Nacionais, os Monumentos Naturais e os Refúgios de Vida Silvestre. Nestas UCs, a presença humana é muito restrita, sendo autorizada pesquisas científicas e, em alguns casos, visitação. As unidades de Usos Sustentável incluem as Áreas de Proteção Ambiental, as Áreas de Relevante Interesse Ecológico, as Florestas Nacionais, as Reservas Extrativistas, as Reservas de Fauna, as Reservas de Desenvolvimento Sustentável e as Reservas Particulares do Patrimônio Natural.*

A partir dos anos 1970, teve início uma mudança nas concepções sobre a presença de populações em áreas reservadas à preservação ambiental. Associações como a União das Nações Indígenas e as Comissões Pró Índio foram criadas nesse período, reagindo a uma escandalosa proposta governamental de abertura para a comercialização dos territórios dos chamados “índios aculturados”. Os povos indígenas brasileiros se mobilizaram, especialmente os que se localizam na região Centro-Oeste e Norte do país, pressionaram e, mais do que conseguirem o veto à proposta do governo, tornaram-se referências e exemplos para outras populações que também enfrentavam problemas relacionados a perda de territórios, como os seringueiros e castanheiros do Acre.

Na mesma década, diante da crise na produção da borracha, o governo do Acre colocou à venda grande parte dos seringais “pertencentes” aos antigos patrões. Expulsos pelos novos proprietários provenientes da região Sul do Brasil, os seringueiros começaram a se organizar em sindicatos rurais para reivindicarem seus direitos. Os debates na época gravitavam em torno da ideia de reforma agrária, que embora incluía um entendimento coletivista da propriedade da terra, dava,

ainda, pouco destaque ao que no futuro os seringueiros conheceriam como Ecologia.

Foi apenas em meados dos anos 1980, após a criação do Conselho Nacional dos Seringueiros, sob a liderança de Chico Mendes, que a palavra “reserva” passou a ser empregada pelos seringueiros em suas reivindicações, com um sentido muito preciso: a criação de grandes propriedades coletivas de usufruto exclusivo de seus moradores, o que, por fim, ficou conhecido como Reservas Extrativistas. Embora possua evidente inspiração na legislação brasileira sobre territórios indígenas, o projeto pioneiro das RESEX foi pensado a partir do contexto bastante específico dos seringais acreanos.

Naquele momento, uma mudança na estratégia política dos seringueiros e castanheiros se mostrou fundamental. Ao invés de submeterem o reconhecimento de seus territórios ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as coletividades encaminharam suas propostas ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), sublinhando o caráter conservacionista das Reservas Extrativistas. Estava firmado de vez, a partir deste movimento, o compromisso de que a floresta continuaria de pé nas mãos das populações tradicionais.

Antes do fim da década de 1980, seringueiros e castanheiros da Amazônia estabeleceram importantes alianças com organizações ambientalistas nacionais e internacionais. A pauta do meio ambiente e do clima estava ganhando cada vez mais espaço e os povos do Acre se tornaram representantes máximos dessas bandeiras, modelos do que hoje chamamos de sustentabilidade – a biodiversidade a partir da sociodiversidade. Entre as conexões políticas consolidadas nessa época está a Aliança dos Povos da Floresta, organização conjunta criada em 1988 pelos povos indígenas organizados em torno da União das Nações Indígenas e os seringueiros que se mobilizavam através do Conselho Nacional dos Seringueiros.

A primeira Reserva Extrativista foi, enfim, criada no ano de 1990, após quase 15 anos das primeiras mobilizações por território nos serin-

gais. Com o nome de Reserva Extrativista do Alto Juruá, a cooperativa de moradores fundada para gerir a área sedimentou parcerias com os governos estadual e municipal, organizações internacionais e universidades brasileiras. A partir dessas colaborações, foram realizadas pesquisas, capacitação profissional dos moradores, além da construção de escolas e postos de saúde, equipamentos necessários à qualidade de vida das populações.

A despeito de sua origem amazônica, o projeto das Reservas Extrativistas foi replicado por inúmeras coletividades em outras regiões do país, como catadores de caranguejo no Espírito Santo, pescadores artesanais no Pará, faxinalenses no Paraná, caiçaras do litoral paulista, dentre outros. Deste modo, fica visível o quanto a consolidação da categoria de comunidades tradicionais ocorreu através de povos que, embora possuam experiências sociais muito distintas entre si, compartilham também diversas características. A primeira delas, condição para todas as outras, é a vinculação substancial com os próprios territórios, locais ocupados historicamente nos quais essas populações vivem a vida e exercitam todo o simbolismo de seus mitos, causos, crenças e religiões.

Devido a essa presença histórica, associada a muita observação e experimentação, as comunidades tradicionais conhecem em profundidade os ambientes onde vivem, sua fauna, flora, rios, mares, mangues, estações e ciclos. Esses modos de conhecer e de fazer, geralmente transmitidos por meio da oralidade, são empregados nas atividades de plantio, caça, coleta e extração de matéria prima. Não menos importante, as escolhas de manejo em seus territórios também são pensadas a partir destes saberes compartilhados.

Em relação à vida social das comunidades tradicionais, a organização se dá em torno da unidade familiar, mobilizada para o trabalho de subsistência e da pequena produção de excedentes para a comercialização. Quando as relações de parentesco são extrapoladas, as associações ou cooperativas são os modos coletivos de organização adotados por estas populações, como por exemplo a Associação de Moradores da Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio (AMORA), no Pará,

a Cooperativa de Pescadores, Aquicultores, Agricultores e Extrativistas da Resex Cuniã (COOPCUNIÃ), em Rondônia, e tantas outras.

Finalmente, as comunidades tradicionais são grupos que se reconhecem ou passaram a se reconhecer como detentores de um modo de vida distinto do urbano-industrial. Por meio da criação de associações políticas, a produção de lideranças locais e alianças diversas com organismos nacionais e internacionais, os povos tradicionais conseguiram traduzir suas demandas em uma categoria jurídica que compreendesse e levasse a sério suas especificidades. Como resultado, perante a sociedade nacional, as comunidades tradicionais conquistaram uma “identidade pública” vinculada a um modelo de relação com a natureza que se caracteriza pela moderação e o baixo impacto ambiental. Não é coincidência ou acaso o fato de que, no plano do direito, a definição de comunidade tradicional está expressa no Decreto 6040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

### Para aprofundar

A seguir, indicamos alguns materiais que podem te ajudar a ir mais fundo e obter mais conhecimentos sobre essa temática:

O **livro** de Roque de Barros Laraia, “Cultura: um conceito antropológico” (1989), é uma obra introdutória ao conceito de Cultura, que é central na antropologia desde o final do século XIX. Este livro, escrito pelo antropólogo e professor da Universidade de Brasília (UnB), é um dos pioneiros da moderna antropologia no Brasil.

O **artigo** de Ralph Linton, “O cidadão norte-americano” (1959) é um texto interessante para refletir sobre o quanto do nosso dia a dia é constituído de “bens culturais” provenientes de outros povos e regiões do planeta. Ralph Linton foi um dos mais importantes antropólogos norte-americanos da primeira metade do século XX.

O **website** Memorial Chico Mendes, que foi criado em 1996 pelo Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), tem a finalidade de registrar e difundir a importância das lutas de Chico Mendes e dos povos da floresta. Você pode consultá-lo no link: <http://www.memorialchicomendes.org/chico-mendes/>.

### Prática 1 - Comunidades tradicionais no estado do Paraná

**Objetivo:** Apresentar aos grupos em formação quais são os povos tradicionais habitantes do Paraná.

**Sugestão de desenvolvimento:** Formar grupos de quatro pessoas. Cada grupo identifica e apresenta um povo tradicional paranaense, a partir de pesquisa nos websites a seguir:

<https://www.fundobrasil.org.br/projeto/movimento-dos-pescadores-artesanais-do-litoral-do-parana-mopear-pr/>

<http://novacartografiasocial.com.br/fasciculos/>

Para sistematizar as informações, cada grupo pode escrever um pequeno texto e apresentar aos colegas.

**Materiais utilizados:** Computador ou celular com acesso à internet, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

### Prática 2 - Povos indígenas do Brasil e diversidade

**Objetivo:** Identificar e apresentar os povos indígenas que habitam as cinco regiões do Brasil.

**Sugestão de desenvolvimento:** Formar grupos de quatro pessoas, e distribuir responsabilidades entre eles, de modo que cada grupo ficará responsável por pesquisar sobre um povo indígena de uma região do país. Para tanto, os grupos devem realizar a pesquisa no site do Instituto Socioambiental (ISA), disponível no link: [https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal)

Após a pesquisa, organize uma apresentação aos colegas.

**Materiais utilizados:** Computador ou celular com acesso à internet, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

### Prática 3 - Grupos culturais e diferenças no ambiente urbano

**Objetivo:** Despertar a atenção das pessoas em formação para a existência de diferentes grupos sociais nos ambientes urbanos, por vezes localizados em regiões próximas e conhecidas. Skatistas, dançarinos, músicos de rua, ciclistas, feirantes, grupos religiosos, trabalhadores urbanos etc.

**Sugestão de desenvolvimento:** Formar equipes de quatro pessoas, que deverão observar e descrever um grupo cultural existente na região, dando especial atenção aos “cenários, atores e regras” dos grupos e ambientes sociais observados. Apresentar para a turma os resultados da pesquisa.

**Materiais utilizados:** Papel, lápis ou caneta, computador ou celular com acesso à internet.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

## PARTE 2 - A EXISTÊNCIA DE COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BRASIL E NO PARANÁ

### Povos Indígenas

Embora com alguma imprecisão, os dados sobre as populações tradicionais no Brasil mostram uma incrível diversidade social, cultural, linguística e ambiental distribuída por todo o território nacional. Considerando apenas as referências oficiais sobre indígenas e quilombolas, há 725 Terras Indígenas reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e 3475 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). As informações sobre as outras populações tradicionais não estão organizadas em uma única instituição ou base de dados, porém, como veremos nesta seção, tais comunidades são muito numerosas e estão espalhadas por todo o país.

Com relação aos povos indígenas, é importante iniciar destacando que, no Brasil, atualmente, essa população não ultrapassa 1 milhão de indivíduos, entretanto, estima-se que, em 1500, os indígenas contavam, no mínimo, 5 milhões de

pessoas. Tal depopulação severa revela a face mais cruel da pressão histórica sobre os grupos e territórios indígenas. Em muitos sentidos, esses povos são sobreviventes da colonização, uma vez que diversas coletividades continuam sem acesso às suas terras e seguem enfrentando preconceitos em relação a trabalho, estudo, saúde e à presença nos centros urbanos.

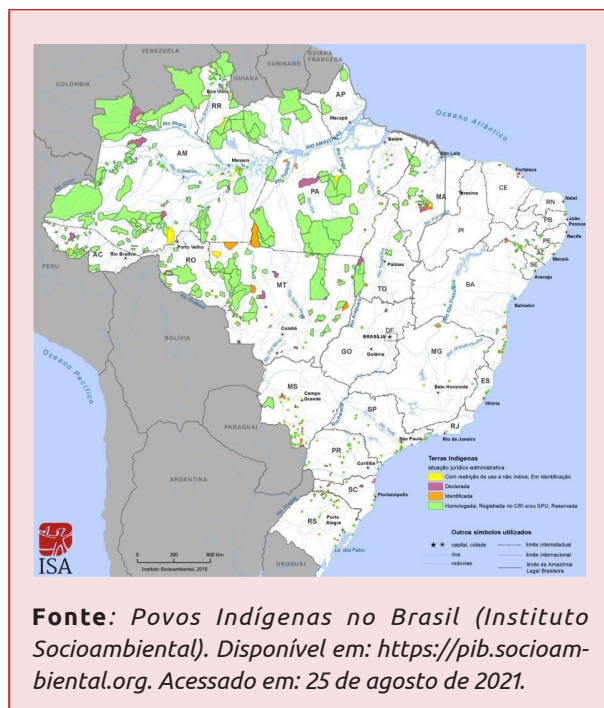
Em 1537, no contexto dos primeiros anos da colonização nas Américas, o Papa Paulo III editou a Bula Papal *Veritas Ipsa*, condenando a escravidão dos indígenas. Ao longo de todo o período colonial, no entanto, o tema esteve em debate e, ora constrangidos pelos colonos que queriam se valer da mão de obra indígena escravizada, ora pela Igreja Católica, que concretamente assumia posições ambíguas, a legislação indigenista criada pelo governo colonial refletiu essas tensões. Entre idas e vindas e através de diferentes recursos e justificativas, a escravidão de indígenas e de populações negras ocorreu ao longo de toda a colonização.

No século XX, conforme mencionamos brevemente na seção anterior, os órgãos estatais responsáveis pela “integração” dos povos indígenas à sociedade nacional colocaram em prática um conjunto violento de estratégias de redução, na imensa maioria dos casos ignorando completamente as especificidades dessas populações. Sob pretextos diversos, que vão da consolidação do Estado-Nação à inexorável marcha da história, do progresso e da civilização, os povos originários seguiram enfrentando imposições de diversas ordens.

Mesmo com essas pressões, as coletividades indígenas mantêm, reproduzem e atualizam uma impressionante diversidade cultural representada por mais de 200 etnias e 170 línguas diferentes, distribuídas nas famílias linguísticas Tupi, Jê, Aruaque, Pano e Caribe. Apesar das semelhanças, cada povo indígena fala uma língua própria, possui hábitos e costumes específicos e uma vida cerimonial e religiosa particular, o que não significa que vivam de maneira isolada. Ao contrário, os grupos estabelecem contato entre

si há séculos, trocando palavras, mitos, saberes e bens culturais de todo tipo.

Ao observarmos o mapa com a distribuição atual das Terras Indígenas no Brasil, vemos com clareza um dos efeitos da colonização que extinguiu e empurrou muitos grupos para as regiões mais remotas. A maioria (98%) das terras está localizada na Amazônia Legal (Regiões Norte e Centro-Oeste), enquanto no litoral e outras localidades mais “desenvolvidas” do país as terras indígenas são representadas em pequenos pontos, equivalendo a 2%. Ao todo, cerca de 13% do território brasileiro é composto de terras destinadas ao usufruto exclusivo dos povos indígenas. A colonização, portanto, não foi tolerante com a presença destas populações.



O estado do Paraná abriga atualmente 3 povos indígenas: Guarani, Kaingang e Xetá. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, essas coletividades somam pouco mais de 25 mil pessoas e vivem em 29 Terras Indígenas, que totalizam 124.798 hectares, ou seja, 0,62% da área do estado do Paraná. Em alguns casos, a política de demarcação de terras confinou diferentes povos em um mesmo território, como nas Terras

Indígenas São Jerônimo da Serra, Mangueirinha, Rio das Cobras, Palmas ou mesmo na aldeia urbana Kakané Porã, situada na região metropolitana de Curitiba. É importante destacar que as terras indígenas no estado se encontram em diferentes situações jurídicas e administrativas. Algumas estão plenamente regularizadas, ao passo que outras se encontram em processo de regularização. Outras ainda, aguardam o reconhecimento por parte da FUNAI.

No contexto brasileiro dos últimos 20 anos, impulsionados especialmente pelas mobilizações, debates e garantias da Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a frequentar o ensino superior e a pós-graduação, tornando-se médicos, enfermeiros, advogados, escritores, jornalistas, engenheiros e antropólogos. Também disputam eleições em todos os níveis da federação e assumem cargos legislativos, possuem suas próprias organizações políticas e constituem alianças para garantirem seus direitos. Mais do que isso, produzem avaliações críticas sobre suas histórias de contato com a sociedade envolvente. Os resultados dessas transformações ainda não são sentidos em toda sua intensidade, contudo, a trajetória de formação e ocupação de espaços públicos rejeita a ideia de que os índios fazem parte do passado e projeta o fortalecimento incontestável de sua presença no futuro do Brasil.

## QUILOMBOLAS

O Brasil foi a última nação do mundo ocidental a abolir a escravidão, em 1888. Foram quase quatro séculos de escravização de pessoas negras. Estima-se que durante este período foram trazidas aproximadamente 5 milhões de pessoas escravizadas da África para o Brasil – pessoas de diferentes origens, regiões, línguas e nações: Benguela, Congo, Cabinda, Quiloa, Mina, Moçambique. No regime escravista, os negros foram a força de trabalho em todos os ciclos econômicos, seja na extração de pau-brasil, no cultivo da cana-de-açúcar, na mineração ou mesmo na construção e comércio nas cidades. Em todos esses períodos, a população escravizada foi controlada

com a violência dos regimentos do Estado e dos senhores coloniais.

*Kilombo* na língua kimbudo, dos grupos da África Central, tem múltiplos significados, todos relacionados ao modo de ser guerreiro – por vezes, trata-se de um acampamento de guerra, noutras, são rituais de iniciação, em outras, ainda, são instituições como as chefias tribais. No século XVIII, os portugueses se apropriaram e transformaram esse conceito. Em 1740, o Conselho Ultramarino da Coroa Portuguesa definiu: “*Quilombo é toda a habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.*” Naquela época, os portugueses já tinham longa experiência com negros fugidos, aquilombados, tanto na África quanto no Brasil, onde o Quilombo dos Palmares foi, e ainda é, o mais conhecido. Por mais de um século, esse quilombo foi um núcleo de resistência à escravatura no interior do Nordeste Brasileiro. Em 1695, Zumbi dos Palmares foi morto, mas o quilombo ainda resistiu alguns anos, depois acabou se desfazendo. Palmares foi o mais famoso, mas não foi o único quilombo, houve muitos outros grupos e muitas outras formas de resistência. Onde houve escravidão, houve também resistência.

Os processos de formação dos quilombos no Brasil foram muito diversificados. Além do modelo palmarino, caracterizado pela formação de núcleos de resistência, surgiram quilombos a partir de fugas e instalação em locais de difícil acesso, bem como a partir da doação, do abandono ou mesmo da compra de terras. No Sul do Brasil, existem alguns quilombos originados por meio de herança, é o caso das comunidades Invernada Paiol de Telha, no município de Reserva do Iguaçu (PR) e Invernada dos Negros, no município de Campos Novos (Santa Catarina). Nessas duas comunidades, as terras foram doadas em testamento para alguns escravizados. Em 1860, no Paiol de Telha, a proprietária de terras Balbina Siqueira e, em 1877, na Invernada dos Negros, o proprietário Matheus José de Souza, contemplaram seus escravos com partes de suas terras. Como era de se esperar, tais terras não foram demarcadas na época e os herdeiros

viram seu direito à terra ser progressivamente desrespeitado ao longo do século XX.

Há também quilombos que se originaram com o abandono das terras, como no caso da Fazenda Capão Alto, no município de Castro (PR), a qual foi propriedade da Ordem dos Carmelitas e ficou abandonada durante boa parte do século XIX. Os escravizados que ali residiam desenvolveram uma comunidade autônoma, marcada pela devoção à Nossa Senhora do Carmo. No final do século XIX, a Fazenda foi vendida e o quilombo desfeito, fazendo com que muitos escravizados se refugiassem nas áreas remotas da região. Não é coincidência que nos dias de hoje existam três comunidades quilombolas reconhecidas no município de Castro (Mamãs, Serra do Apon e Militão).

Quilombos como refúgio foram muito comuns por todo o Brasil. Geralmente localizados em regiões de difícil acesso, constituíram espaços de liberdade que, muitas vezes, formaram redes de territórios, proteção e acolhimento. No Vale do Ribeira, entre os estados de São Paulo e Paraná, existem registros de *negros fugidos* desde o século XVIII. Trata-se de uma região de geografia acidentada, cortada por rios sinuosos, em que muitas comunidades se formaram e na qual, atualmente, estão localizadas 34 comunidades quilombolas reconhecidas, sendo 26 no estado de São Paulo e 8 no Paraná. Na fronteira entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a comunidade quilombola São Roque também tem sua origem relacionada à fuga, pois os escravizados fugiam das fazendas dos Campos de Cima da Serra e se refugiavam nas encostas e escarpas da Serra do Mar. Os exemplos se multiplicam em todas as partes do Brasil.

Os quilombos originados em processos de compra de terra estão relacionados aos *libertos* do século XIX e ao período pós-abolição, quando, na ausência de políticas de assentamento e inserção social da população negra, muitas famílias se deslocaram em busca de locais para moradia e sustento. No Paraná, a comunidade Manoel Ciriaco, no município de Guaíra, está instalada em uma terra comprada pelos antepassados que vieram de Minas Gerais durante o século XX.



Mesmo com origens muito diversas, todos os processos de formação das comunidades quilombolas no Brasil têm em comum a luta pela construção de espaços de liberdade. Durante séculos da Colônia e Império, os quilombolas foram tratados como infratores, criminosos que deveriam ser perseguidos e punidos. Com a Abolição e, especialmente, na República o termo quilombo desaparece do ordenamento jurídico. De fato, a legislação brasileira não faz referência ao conceito até a promulgação da Constituição Federal de 1988. A primeira referência está expressa no Artigo 216 que, ao tratar do patrimônio cultural brasileiro, define em seu parágrafo 5º: “Ficam tomados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.” Ainda, no artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a Constituição estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

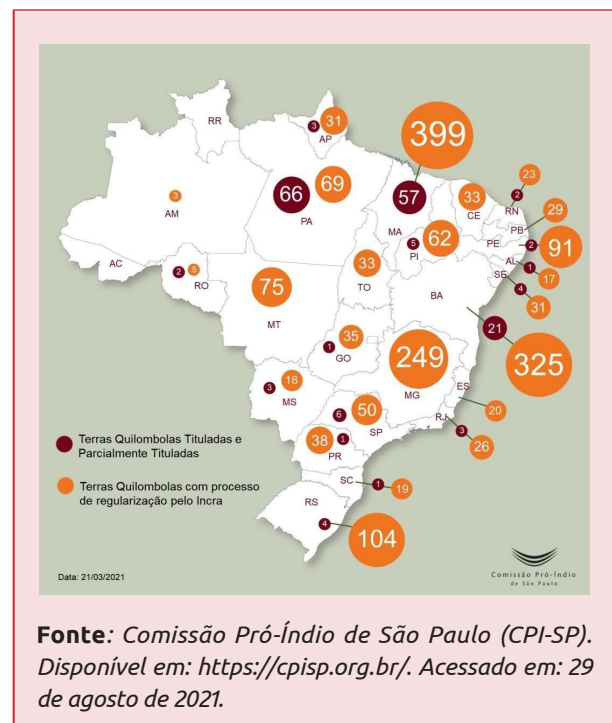
Após 240 anos da definição do Conselho Ultramarino, o conceito de Quilombo retornou para o ordenamento jurídico, desta vez reconhecendo a relação entre quilombo e cultura brasileira e entre comunidade quilombola e direito territorial. Apesar das referências na Constituição de 1988, o conceito de quilombo só foi redefinido com o Decreto Federal 4887/2003, que, ao tratar da regulamentação dos territórios quilombolas, estabelece em seu Artigo 2º:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Apropriado e alterado pelos portugueses em 1740, o conceito de quilombo vem sendo ressignificado pela teoria antropológica e pelos movimentos sociais para acomodar a diversidade de experiências, resistências e lutas pela liberdade. Desde a Constituição Federal de 1988, esse processo

de ressignificação tem sido acompanhado pela atuação de instituições como INCRA e Fundação Cultural Palmares, que, revendo criticamente a territorialidade não respeitada durante séculos, reposiciona os quilombos no plano da diversidade cultural brasileira.

Existem, atualmente, 2847 comunidades quilombolas certificadas no Brasil e 1533 solicitações de reconhecimento territorial junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Não há números precisos para determinar a extensão dos territórios das comunidades quilombolas, contudo, estima-se que, ao todo, tais territórios representem no máximo 5% do território nacional. No Paraná, de acordo com a Fundação Cultural Palmares, são certificadas 38 comunidades quilombolas.



## COMUNIDADES TRADICIONAIS

As comunidades tradicionais, não obstante sua longa e antiga presença no território brasileiro, passaram a ser reconhecidas como coletividades diferenciadas apenas no fim da década de 1980, quando o Estado e a sociedade brasileira alteraram suas compreensões a respeito desses povos,

não mais os enxergando como grupos em vias de desaparecimento ou entraves ao desenvolvimento do país, mas como sociedades com uma existência no presente. Do mesmo modo que os grupos indígenas e quilombolas, as populações tradicionais ocupam todas as regiões do Brasil e vivem de maneira muito diversa.

Para se ter uma ideia dessa diversidade, o próprio Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituído pelo Decreto 8750/2016, é formado por representantes de 28 categorias de coletividades que se identificam e se definem como povos tradicionais, a saber: povos indígenas; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; extrativistas costeiros e marinhos; caiçaras; faxinalenses; benzedeiros; ilhéus; raizeiros; geraizeiros; caatingueiros; vazanteiros; veredeiros; apanhadores de flores sempre vivas; pantaneiros; morroquianos; povo pomerano; catadores de mangaba; quebradeiras de coco babaçu; retireiros do Araguaia; comunidades de fundos e fechos de pasto; ribeirinhos; cipozeiros; andirobeiros; caboclos. Não há dados consolidados sobre a localização e o número exato de todas essas comunidades e as referências se encontram dispersas em publicações de ONGs, do Ministério Público Federal e de alguns ministérios e secretarias estaduais.

### Saiba mais

*Criado em 2016, o Decreto 8750 institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, cujo objetivo é promover o desenvolvimento sustentável, o fortalecimento e a garantia de direitos dos povos e comunidades tradicionais. O Decreto 8750/2016 assegura extensa margem de participação e proposição de ações às coletividades tradicionais do país, a fim de que este envolvimento assegure a melhor elaboração e execução de políticas públicas voltadas a estes grupos. Finalmente, entre outros pontos, o Decreto estimula o monitoramento e a fiscalização – por parte dos próprios povos tradicionais – dos acordos e tratados internacionais de que o Brasil é signatário, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).*

Como estratégia para discorrer sobre essa incrível diversidade, escolhemos apresentar uma breve caracterização das comunidades caiçaras, pantaneiros, fundo de pasto e faxinalenses. Não se trata de um inventário da diversidade cultural e territorial das comunidades tradicionais, mas apenas de exemplos que ilustram a importância da dimensão coletiva e das ameaças sofridas por essas diferentes formas de ser tradicional no Brasil. A caracterização apresentada está baseada nas informações das cartografias sociais produzidas em cada uma destas comunidades. É importante destacar que a metodologia para a elaboração das cartografias sociais coloca em primeiro plano a perspectiva dos próprios membros das comunidades, que representam e expressam suas visões de território, identidade e conflitos. São, portanto, registros diferentes dos registros oficiais.

### Saiba mais

*O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia objetiva que as próprias comunidades tradicionais em todo o Brasil – junto de universidades, pesquisadores, entidades não governamentais – produzam informações, registros e instrumentos de conhecimento de suas realidades sociais, como mapas, fascículos, livros e demais tipos de realizações bibliográficas que tratem da história de ocupação, práticas tradicionais e cotidianas, demandas e desafios políticos. Deste modo, além de fortalecer suas bandeiras de luta através do conhecimento e se autoafirmarem interna e externamente enquanto coletividades, os materiais elaborados por estes povos são empregados também em projetos educacionais e formativos de diversas ordens.*

## CAIÇARAS

No Litoral Sul, na grande área compreendida entre o litoral do estado do Rio de Janeiro e do Paraná, encontram-se as comunidades tradicionais caiçaras. A formação dessa população remonta aos anos de colonização e da mistura de elementos indígenas, europeus e negros. Embora seja difícil precisar a origem destes povos, entre os moradores do litoral a identidade caiçara está

relacionada ao tempo dos antepassados, seus saberes e práticas como a pesca, a extração de palmito, a caixeta, madeiras de diversos tipos e os pequenos cultivos nos sítios.

Distribuídas em muitas comunidades pelo Litoral Sul, a população caiçara enfrentou, e ainda hoje enfrenta, dificuldades em dar continuidade a seus modos tradicionais de existência em razão da implantação de unidades de conservação, do estabelecimento de empreendimentos portuários de grande porte e da expansão das cidades e áreas de exploração turística. Pressionados pelo ambientalismo e pelo desenvolvimento, tais comunidades, muitas vezes, estão impossibilitadas de habitar, cultivar, pescar ou mesmo trafegar nessas regiões. Destaca-se que, ao longo do processo de reconhecimento por parte do Estado de que essas são coletividades singulares e tradicionais, houve um enfoque na dimensão cultural da tradição com o processo de patrimonialização do Fandango Caiçara. Desde 2012, o Fandango Caiçara é reconhecido como patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

No litoral do Paraná, existem muitas comunidades tradicionais que se identificam como caiçaras, como a Vila de Superagui, localizada dentro dos limites do município de Guaraqueçaba, no litoral. Ocupando a região desde meados do século XIX, os moradores de Superagui inicialmente praticavam a agricultura, a pesca, a criação de animais e a coleta nas áreas de floresta. A partir do momento em que a ilha se tornou um Parque Nacional, acontecimento sintetizado pelos moradores como «a chegada do IBAMA», no final da década de 1980, essa população passou a enfrentar uma série de dificuldades, como a necessidade de licenças ambientais para o desenvolvimento de atividades de subsistência, a proibição de práticas básicas e corriqueiras, como o plantio de alimentos e a construção de casas, bem como a dificuldade de diálogo com e dos poderes oficiais.

De acordo com os habitantes da Vila de Superagui, os órgãos ambientais não estabelecem distinção entre os moradores da ilha e as grandes empresas pesqueiras, as quais provocam, estas

sim, severos impactos ao meio ambiente regional através de práticas predatórias. Com o objetivo de enfrentar esses e outros desafios políticos e dar visibilidade aos pescadores da Vila de Superagui, surgiu o Movimento dos Pescadores Artesanais do Paraná (MOPEAR), organização semelhante às entidades de representação criadas por outras populações tradicionais. Entre suas demandas atuais está a criação de uma Reserva Extrativista que combine acesso ao território, reprodução social e preservação ambiental.

## PANTANEIROS E FUNDO DE PASTO

Na região Sul do estado do Mato Grosso, entre os rios Cuiabá e São Lourenço, localiza-se o Povoado Pantaneiro de Joselândia, formado pelas comunidades de São Pedro, Mocambo, Pimenteira, Retiro São Bento, Colônia Santa Isabel, Capoeirinha e Lagoa do Algodão. Nessas localidades, a maior parte das pessoas se apresentam como lavradores e, além de desenvolverem a pequena criação de gado, cultivam milho, mandioca, arroz e outros itens. A ocupação desta região data de muitas gerações e as atividades acima mencionadas são reproduzidas através de vinculações de parentesco que conectam pessoas em diferentes comunidades. Elemento central dessa existência social é a figura de pantaneiro, oposta em muitos sentidos aos grupos provenientes das cidades da região. O pantaneiro leva a vida em meios aos rios, lagoas, córregos e áreas de várzea. Vivem juntos, em comunidade, algo bastante distinto do modo de vida urbano.

As situações de conflito apresentadas pelos moradores do Povoado Pantaneiro de Joselândia dizem respeito, especialmente, ao cercamento das antigas terras de uso coletivo pelos fazendeiros provenientes de outras regiões, a legislação ambiental que desconsidera os modos de vida tradicionais dos habitantes locais, criando Unidades de Conservação que obrigam suas retiradas, e a atuação de grandes empresas de pesca.

Na região Norte da Bahia, localizam-se as comunidades Fundo de Pasto, especificamente os povoados de Oliveira dos Brejinhos e Brotas

de Macaúbas. De acordo com os moradores, em decorrência dos conflitos fundiários iniciados nos anos 1980, em que grandes empreendimentos, fazendeiros, mineradores, carvoeiros, dentre outros, deram início à rápida liquidação da caatinga, os moradores tiveram a necessidade de se organizar para continuar mantendo um modo de vida singularizado que incluía, dentre outras características, a criação de bodes e outros animais soltos, o não estabelecimento de propriedades individuais e as relações de parentesco que conectam diferentes localidades.

Nas comunidades Fundo de Pasto, apenas os roçados são cercados para que os animais não adentrem nas plantações familiares. Entre os cultivos desenvolvidos estão o feijão, a mandioca, o milho, a melancia e um grande número de outras espécies. Além dos bodes, há a criação de abelhas, galinhas, porcos, a caça de animais, a pesca e a coleta de frutos na floresta. Na atualidade, afora as produções para subsistência, muitos moradores das comunidades Fundo de Pasto realizam pequenos trabalhos nas regiões vizinhas. O êxodo rural, nesse sentido, é uma das preocupações das lideranças comunitárias, que apontam a necessidade de equipamentos básicos como energia elétrica, escolas e postos de saúde como condição para que a reprodução social ocorra de maneira qualitativa.

## FAXINALENSES

Também no estado do Paraná, nas regiões Centro-Sul e nos arredores da capital Curitiba, encontram-se as comunidades Faxinalenses, singularizadas pela antiga ocupação familiar do território, o usufruto comum das terras, o cultivo de pequenos roçados, a criação solta de animais para a subsistência, o estabelecimento de uma rede de trocas e uma ampla cadeia de solidariedade que vincula os moradores.

Os faxinais se localizam em regiões de mata nativa e possuem proximidade com rios e córregos. As restrições de acesso a esses locais, problemas que os nativos se referem como “cercos”, são realizadas por novos moradores oriundos tanto dos centros urbanos quanto das áreas rurais. A der-

rubada da floresta por parte das grandes empresas madeireiras e a transformação do espaço em lavouras para a monocultura também estão entre as dificuldades relatadas pelos habitantes.

### Para aprofundar

*Para conhecer melhor sobre estes temas, você pode consultar os materiais listados a seguir:*

O **livro** “Os índios antes do Brasil” (2000), do antropólogo e professor do Museu Nacional da UFRJ Carlos Fausto, trata da ampla presença, distribuição e diversidade das populações indígenas no Brasil no período anterior a chegada dos colonizadores europeus.

Também a **coletânea** “Povos Indígenas no Brasil” (PIB) é uma importante referência, publicada pelo Instituto Socioambiental (ISA) desde o início da década de 1980. Trata-se de uma série de livros que apresentam, entre outros temas, dados sobre história recente das populações indígenas brasileiras. Atualizada e relançada periodicamente, a coletânea é uma grande fonte de informações sobre as coletividades indígenas do país.

O **documentário** *Guerras do Brasil.doc* (2019), episódio 2: *As Guerras de Palmares*, dirigido por Luiz Bolognesi é uma produção importante para nos informarmos e pensarmos as lutas das populações negras, do período colonial até os dias atuais. Não é possível contar a história do Brasil sem contar a história dos quilombos e da resistência das populações negras.

### Prática 4 - Cidades paranaenses cujo nome tem origem em uma língua indígena

**Objetivo:** Reconhecer a presença indígena na história e no cotidiano brasileiro e paranaense.

**Sugestão de desenvolvimento:** Pesquisa na internet de cidades paranaenses cujo nome tem origem indígena. Apresentar o nome da cidade explicando como os povos indígenas fazem parte da história do município.

**Materiais utilizados:** Computador ou celular com acesso à internet, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Papel e caneta.

### Prática 5 - Comunidades quilombolas no estado do Paraná

**Objetivo:** Identificar e apresentar as comunidades quilombolas existentes no Paraná.

**Sugestão de desenvolvimento:** Projetar em telão o mapa das comunidades quilombolas do Paraná que se encontra disponível no site Paraná Quilombola: <https://paranaquilombola.brainlax.com/mapa.html>

**Materiais utilizados:** Computador ou celular com acesso à internet, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

**Dica:** O site Paraná Quilombola também contém uma aba intitulada “Sala de aula”, na qual você pode encontrar várias sugestões de atividades pedagógicas sobre essa temática, disponibilizadas no link: <https://paranaquilombola.brainlax.com/saladeaula.html>

### Prática 6 - Fandango Caiçara e outros patrimônios imateriais reconhecidos IPHAN

**Objetivo:** Apresentar a ideia de “patrimônio imaterial” a partir de exemplos paranaenses.

**Sugestão de desenvolvimento:** Formar grupos de quatro pessoas. Cada grupo ficará responsável por pesquisar um patrimônio imaterial do Paraná, escrever duas páginas e apresentar à turma. Você pode encontrar uma lista dos bens culturais inventariados no Paraná através do site oficial do governo do estado, disponível no link: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=259>

Pode-se recorrer a sites de busca para fazer outras pesquisas.

**Materiais utilizados:** Computador ou celular com acesso à internet, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

## PARTE 3 - OS DIREITOS HUMANOS DE POVOS TRADICIONAIS

A noção de tradição, a dimensão coletiva e a especificidade cultural são, simultaneamente, o ponto de convergência e de tensão entre as

comunidades tradicionais e os direitos humanos. Ao longo da história do Brasil, vemos diferentes formas de agressão e intolerância à diversidade, contrabalanceada com diferentes formas de resistência cultural e territorial. Com a Constituição Federal de 1988, o ordenamento jurídico e administrativo do Estado Brasileiro passou a reconhecer a opressão histórica sofrida por grupos minoritários, incluindo as comunidades tradicionais. É relevante que a proteção das *manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras* sejam garantidas pelos artigos 215 e 216. Igualmente fundamental são as proteções aos direitos territoriais de indígenas e quilombolas, como definem os artigos 231 e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

O reconhecimento da opressão histórica sofrida não é apenas um posicionamento teórico-conceitual a respeito do relacionamento entre os grupos que formam a sociedade brasileira, pois envolve o conhecimento sobre as formas da opressão: quem sofreu? Quando sofreu? O que sofreu? Quanto sofreu? Tais perguntas precisam ser colocadas para dimensionar os efeitos dos anos de colonização, do autoritarismo de Estado, da violência e intolerância da sociedade nacional sobre as comunidades tradicionais. É preciso não esquecer que “comunidade tradicional” é uma categoria recente, e que antes de serem “tradicionais” a maioria dessas pessoas sofreu todo o tipo de violência.

No Brasil, as Comissões Nacional e Estaduais da Verdade desempenham um papel importante para conhecer e trazer à tona as faces desta opressão histórica. Criada no ano de 2011, através de uma lei sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, a Comissão da Verdade teve como finalidade averiguar e apresentar as violências e crimes cometidos contra os cidadãos brasileiros entre os anos de 1946 e 1988, dentre os quais 21 anos foram de ditadura militar (1964-1985). O relatório final desta Comissão data do ano de 2014. A Comissão Estadual da Verdade, por sua vez, foi instituída no ano de 2012 e teve seu relatório publicado em 2017.

Para o caso dos povos indígenas e tradicionais, mesmo nos círculos especializados, tem-se a ideia de que essas coletividades não foram alcançadas pelas violências de Estado, uma vez que supostamente não estavam vinculadas a atuações ou organizações político partidárias. O que os relatórios das Comissões Nacional e Estadual da Verdade nos mostram, no entanto, é que os povos indígenas foram também alvo de violências de Estado, sendo a maior parte delas sob o signo do desenvolvimento.

De acordo com a Comissão Nacional da Verdade, mais de 8000 mil indígenas que viviam no Brasil foram vítimas da violência de Estado, número que não é maior apenas porque a pesquisa realizada pela Comissão concentrou esforços na averiguação de casos de somente 10 povos indígenas, dentre os mais de 200 que vivem no Brasil. Especificamente em relação ao Sul do Brasil, a Comissão Estadual da Verdade explorou os registros do Relatório Figueiredo, que apresentou os resultados de uma CPI conduzida no Congresso Nacional nos anos 1960, sobre a atuação do SPI. O Relatório Figueiredo confirma as violências praticadas contra os indígenas, identificando as seguintes práticas: tortura, trabalho escravo, cárcere privado, espancamento, exploração ilegal de madeira, arrendamentos ilegais, tortura através do tronco, prisões insalubres, exploração do trabalho indígena, desvio de recursos. Estas violações foram registradas nas terras indígenas Rio das Cobras, Mangueirinha, Cacique Doble, Palmas, Nonoai, Ivaí, Guarita, Xapecó. Certamente ocorreram em outras terras e em relação àqueles que viviam fora das aldeias ou terras indígenas. Mesmo assim, mesmo incompleto, o Relatório é claro e traz à tona a opressão histórica sofrida, dando nomes aos agredidos e agressores.

O caso do povo Xetá é emblemático quando se trata de violências cometidas contra os povos indígenas. Habitantes da Serra dos Dourados, na região noroeste do Paraná, os Xetá foram expulsos de seus territórios a partir da década de 1950, quando a marcha para o oeste no estado teve início, impulsionada pelas lavouras de café. Em pouco tempo, os indígenas foram desterrados, perseguidos, mortos e, aqueles que suportaram este assimétrico contato,

foram separados de seus parentes. Esse *genocídio* é absolutamente documentado e denunciado, tanto em jornais quanto em publicações acadêmicas. A redução populacional dos Xetá foi drástica e durante anos esse povo foi tido como extinto, mesmo sem jamais ter desaparecido. Na atualidade, reconstituídos demograficamente, os Xetá não apenas lutam pela demarcação de seu território, a T.I. Herarekã Xetá, mas também para provar que nunca desapareceram enquanto coletividade.

### Para aprofundar

Acerca do **Fangando Caiçara** – registrado pelo IPHAN em novembro de 2012 – é uma expressão musical-co-reográfica-poética e festiva, cuja área de ocorrência abrange o litoral sul do Estado de São Paulo e o litoral norte do Estado do Paraná. Essa forma de expressão é um dos bens imateriais que compõe o Patrimônio Cultural do Brasil. Possui uma estrutura bastante complexa e se define em um conjunto de práticas que perpassam o trabalho, o divertimento, a religiosidade, a música e a dança, prestígios e rivalidades, saberes e fazeres. O *Fandango Caiçara* se classifica em batido e bailado ou valsado, cujas diferenças se definem pelos instrumentos utilizados, pela estrutura musical, pelos versos e toques. Mais informações podem ser encontradas no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) disponível no link: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/83>

Outro material interessante é o **documentário “Guerras do Brasil.doc”** (2019), particularmente o episódio 1: *Guerras da Conquista*, produzido sob a direção de Luiz Bolognesi. Neste episódio da série são abordados os primeiros séculos da história do Brasil, em que as populações indígenas foram perseguidas, escravizadas e mortas. Ao analisarem o contato entre colonizadores e diferentes povos, indígenas, antropólogos e historiadores evidenciam que a tônica das relações é a violência.

Acerca da **Comissão Nacional da Verdade & Comissão Estadual da Verdade**, muito conhecimento pode ser obtido no site oficial das Comissões Nacional e Estadual da Verdade, que disponibilizam informações relativas à criação destes comitês, às equipes e grupos de trabalho que conduziram as pesquisas, e aos relatórios finais destas investigações. Consulte em:

Comissão Nacional da Verdade: <http://cnv.memorias-reveladas.gov.br/>

Comissão Estadual da Verdade: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Comite-Estadual-de-Memoria-Verdade-e-Justica-do-Estado-do-Parana>

Ainda, o site do **Movimento dos Pescadores Artesanais do Paraná – MOPEAR** permite conhecer a história, as demandas e bandeiras de luta dos pescadores do litoral paranaense. Você pode consultar em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/movimento-dos-pescadores-artesanais-do-litoral-do-parana-mopear-pr/>

Também o site da **Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ**, disponibiliza, além de dados sobre as populações quilombolas do Brasil, informações relativas as reivindicações e desafios políticos atuais destas coletividades. Veja em: <http://conaq.org.br/>

É neste contexto histórico de agressões e de resistência que os indígenas se posicionam em relação aos direitos humanos. A entrevista que apresentamos a seguir, mostra a força deste posicionamento, enfatiza a violência histórica e contemporânea, ao mesmo tempo em que desafia nossa atuação e nos estimula a ampliar nossa compreensão sobre o alcance dos direitos humanos.

### “Lutar nós não vamos parar mesmo, isso pode ter certeza”: entrevista com Romancil Kretã

Romancil Gentil Kretã é indígena do povo Kaingang e vive na aldeia Tupã Nhe’ é Kretã, em São José dos Pinhais, Paraná. É liderança política do Sul do Brasil e um dos coordenadores da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

**Autores:** O que você, enquanto liderança indígena, tem a dizer sobre Direitos Humanos? O que os povos indígenas pensam sobre Direitos Humanos?

**Romancil Gentil Kretã:** *Eu entendo que “Direitos Humanos” é um termo do infrator, daquele que cometeu o crime, que matou, que expulsou, que grilou e continua grilando, então eu acho que é uma palavra dele. O direito, no meu entendimento, é um direito originário, é um direito sobre nossos territórios, e todo povo indígena,*

*independente de qual, tem esse direito originário a seus territórios. Para mim, essa palavra Direitos Humanos é mais no sentido de quem fez alguma coisa pra alguém e precisava reparar de alguma maneira. O Estado precisa reparar o que ele cometeu contra os povos indígenas, as comunidades tradicionais e quilombolas. As pessoas dependem de uma defesa, dependem de políticas de um dado município ou estado, então eu acredito que os Direitos Humanos são uma coisa de quem cometeu alguma coisa e precisa reparar de alguma maneira. É esse o entendimento que eu tenho de Direitos Humanos.*

**Autores:** Em relação a este direito originário ao território, os povos indígenas estão conseguindo exercê-lo no Brasil? Quais são os atuais problemas e desafios da luta política indígena em torno do território?

**Romancil Gentil Kretã:** *O momento para nós é difícil, como todos tão acompanhando. A demarcação dos nossos territórios está passando por esse processo difícil, nós estamos com quatro PLs, quatro Projetos Legislativos. Um deles é o PL 490, do Marco Temporal, outro o PL 2633, que é aquele PL da grilagem, o outro é o projeto do licenciamento ambiental, que é o PL 2751, e tem também o projeto da mineração, que é PL 191. Esses quatro projetos legislativos são totalmente direcionados aos territórios indígenas, a abertura dos territórios indígenas para a invasão do agronegócio, para a entrada das mineradoras e dos empreendimentos sem a consulta livre, prévia e informada, e sem direito a indenização. Tudo isso dependendo do interesse do Estado. Então os quatro são assim. A PL 490, para mim, é a maior referência de problemas que nós vamos ter, pois é a questão da paralisação dos processos fundiários e a revisão dos territórios já finalizados. Então, nesses processos já finalizados, por exemplo, se o Estado tiver interesse em minerar, expandir para o agronegócio ou para a criação de gado, como eles falam, nesses territórios serão feitos como aconteceu com nós no Sul, no passado, pois no Sul foi assim, e atualmente esse projeto visa todo o Brasil, vai prejudicar todo o Brasil, principalmente a Amazônia, fazer a revisão das grandes terras na Amazônia. O PL 2633 é para*

*regularizar a grilagem de terra no Brasil: quem grilou, quem cometeu crime e quem desmatou hoje tem condições de regularizar as terras. São terras roubadas, áreas da união, áreas de preservação ambiental e Terras Indígenas. Então são todos projetos - os quatro projetos legislativos - direcionados a nós, povos indígenas. E agora eu queria falar sobre uma questão que eu entendo, que eu vejo mais como liderança. Para mim, o invasor, como ele não é originário desse estado, do Brasil, e como ele não se reconhece como brasileiro, ele precisa a todo tempo estar mostrando, através de projetos, que a terra é dele, mas ele sabe que não é, que a terra é nossa, dos povos indígenas. Porque senão ele não faria todos esses projetos para ele dizer que é dele. Ele precisa provar que é dele porque ele não é daqui, ele não é originário desse território, então a todo tempo ele precisa ficar provando. Os projetos são isso, pode ser uma coisa ruralista, técnica, mas se você for ver pelo lado cultural, é uma maneira do invasor, a todo tempo, querer provar que ele é originário daqui, e ele não, e é por isso que ele tira as possibilidades de quem é originário garantir a demarcação de suas terras. Mesmo morando no Estado brasileiro há anos e anos ele não se conscientizou disso.*

### Saiba mais

*A Teoria do Indigenato postula que os povos indígenas, em razão de sua presença no território brasileiro anterior a conformação do Estado, têm por direito a garantia de suas terras. Ao Estado brasileiro é reservado apenas o poder de reconhecer este direito originário. A Teoria do Indigenato é um dos pilares dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, dedicado as coletividades e direitos indígenas. A Tese do Marco temporal, por sua vez, advoga que as demarcações territoriais devam ser garantidas apenas aos povos que já em 1988 habitavam seus territórios atuais. O problema desta tese é que, além de ignorar uma prerrogativa constitucional, desconsidera que as comunidades indígenas enfrentaram pressões de toda ordem que as removeram de seus tradicionais locais de ocupação. Em outros termos, a Tese do Marco Temporal responsabiliza as próprias comunidades indígenas pelos deslocamentos compulsórios a que foram submetidas.*

**Autores:** Os povos indígenas se mobilizam politicamente há séculos. Junto das adversidades e problemas, a luta política parece ser algo regular. Quais foram as principais conquistas decorrentes dessas movimentações?

**Romancil Gentil Kretã:** Lutar nós não vamos parar mesmo, isso pode ter certeza. Todas as crianças que estão na escola sabem das retomadas, e as crianças que tiveram a oportunidade de estar comigo em outras lutas de outras retomadas também já aprenderam. Eu tenho a experiência do meu pai, a história do meu pai. Eu não convivi muito tempo com ele, pois quando ele morreu eu só tinha 8 anos de idade, então não tive essa convivência com ele, mas acompanhei a história dele mais pra frente, e eu acho que a conquista foi essa, retomar os territórios. Acredito também que uma grande conquista foi durante a Constituinte de 1988, que são os artigos 231 e 232, e é em cima deles que fazemos nossa bandeira de luta a nível nacional e internacional para garantir a demarcação dos territórios indígenas. As outras conquistas são principalmente essas mobilizações nacionais que a gente faz hoje. A partir de 2004, quando fundamos o Acampamento Terra Livre, em Brasília, e que se tornou um acampamento internacional. No começo éramos poucos, apenas 60 indígenas acampando na Esplanada dos Ministérios, depois chegamos na média de 5000 indígenas de todo o Brasil. Acho também que a Marcha de Mulheres Indígenas, que começou antes da pandemia e agora, em setembro, tem mais uma, são conquistas, são maneiras de nós mostrarmos para o Estado que estamos em luta. Outro momento importante que construímos foram essas mobilizações regionais. Todas as regiões atendem ao chamado para a luta, e todas as regiões se mobilizam, fazem suas ações. E eu acho que um momento importante também que estamos passando, porque aqui não é a primeira conversa que nós estamos falando diretamente com o judiciário, eu já participei de uma reunião na Universidade da Bahia onde tinham vários juizes participando, que foi uma reunião organizada pelos indígenas que



estão na universidade e conseguiram fazer essa articulação com vários juízes do Brasil, inclusive a Associação Brasileira de Juízes, se eu não me engano. Porque é muito fácil para um juiz dar uma sentença sem conhecer a nossa história, sem conhecer a nossa luta, sem conhecer a diversidade cultural de cada povo, e incriminar nós por atos, por entrar em uma terra. Se amanhã ou depois eu receber uma sentença por invasão de propriedade, por exemplo, eu vou preso. Invasão de propriedade hoje é prisão. Se nós estamos em um grupo aqui, podem nos acusar de formação de quadrilha, como eles sempre fazem, de invasão de propriedade, cárcere privado (se tiver algum não indígena junto), então essas são maneiras de nos condenar para o resto da vida, e nós estamos fazendo a luta, é uma luta que é importante para nós e que não tem nada de criminoso. Então eu acho que são a partir dessas conquistas com o judiciário que a gente pode começar a caminhar para um outro momento. E sobre a questão política, nós tivemos o primeiro vereador indígena da história do Brasil, que foi o Angelo Kretã, depois tivemos o deputado federal Mário Juruna, e hoje temos a Joênia Wapichana, que é muito importante dentro do Congresso Nacional. Mesmo que a gente saiba que existe uma bancada de 300 parlamentares que são contrários a nós nas votações - tem aparecido esse número -, estamos lá dentro e isso é uma grande conquista. Outra conquista também é nós termos diálogo diretamente com o governo de outros países, principalmente parlamentares de outros países. Nós não sabemos onde vamos parar, mas acredito que a política vai ser um dos nossos caminhos, vai ser uma das formas da gente poder avançar, e isso já é uma conquista. O número de vereadores e prefeitos indígenas que foram eleitos na eleição passada são conquistas. As universidades, que a gente não pode esquecer, a presença indígena massiva não só estudando, mas também militando dentro das universidades, eu acho que isso é uma das grandes conquistas. Agora a gente precisa ter

também juízes e procuradores indígenas porque as decisões não são só na política.

**Autores:** Como a Covid-19 tem afetado especificamente os povos indígenas? Quais os principais pontos levantados pelos povos indígenas quando se trata desse período de pandemia?

### Saiba mais

*A Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919 como um dos resultados do Tratado de Versalhes, tem como propósito estabelecer parâmetros jurídicos de nível internacional que assegurem direitos aos trabalhadores dos países a compõem. Em 1957 foi editada uma orientação geral de proteção aos povos nativos dos países independentes, que ficou conhecida como Convenção 107. Décadas depois, em 1989, uma nova Convenção, de número 169, aprofundou estas diretrizes e instituiu dois novos princípios: autodeterminação e consulta/participação. O primeiro salienta que estes povos são soberanos quando se trata de definir suas próprias identidades. O segundo sublinha a importância da informação, opinião e participação destas sociedades em qualquer decisão que as afete enquanto grupo.*

**Romancil Gentil Kretã:** *Nesse momento só não teve uma catástrofe maior com os povos indígenas no Brasil por causa do movimento indígena. Por exemplo, em 15 de março de 2020, quando explodiu a pandemia no mundo, nós tínhamos marcado para abril o Acampamento Terra Livre, inclusive eu estava em Brasília porque eu sou um dos coordenadores do Acampamento Terra Livre. Estávamos lá para as reuniões, para a preparação, mas nós cancelamos. No dia 15 de março fizemos uma reunião e cancelamos o Acampamento Terra Livre e também todas as atividades nacionais, ao mesmo tempo em que já começamos a construir informativos pra mandar para as bases, para as regiões. Eu acho que fomos a primeira instituição que falou que precisávamos fazer barreiras sanitárias nas Terras Indígenas, para não deixar ninguém entrar. Nós nos pronunciamos antes do governo e a partir dali fizemos campanhas, pedimos apoio, e os primeiros apoios que chegaram nas Terras*

*Indígenas foram através de nós, os povos indígenas mesmo. Através das organizações cobramos os governadores, cobramos o governo federal, cobramos a FUNAI e a SESAI, que é a Secretaria Especial de Saúde Indígena. Até hoje, ainda, o governo não tem um plano de enfrentamento. Nós já estamos vacinados, não digo que 100% vacinados, deve estar em torno de 50% ou 60% dos indígenas vacinados no Brasil, mas os indígenas que não estão com os processos regularizados provavelmente não estão, assim como os indígenas que vivem em áreas urbanas, nem todos estão vacinados, de acordo com dados dentro do movimento indígena. Então eu acredito que se não fosse o movimento indígena com as campanhas nacionais nas redes sociais, nas regionais, eu acho que seria pior. A gente viu, no passado também já teve pandemia, epidemias que foram geradas pelo próprio Estado. Para quem conhece a história dos uniformes, das roupas que levavam para nós, para as Terras Indígenas, com varíola, para que os indígenas vestissem, ou com tuberculose de alguém que teve tuberculose para os indígenas usarem, para matar os indígenas, então não é um modelo diferente. Eu acho que no passado foi um modelo de matar os indígenas e usurpar as terras, e agora é um modelo também de usurpar terra e de matar os indígenas. Tem uma frase que a gente fala e que é muito importante que diz que «eles combinaram de nos matar e nós combinamos de ficar vivo», então é isso que vai ser, nós vamos ficar vivos, vamos enfrentar de qualquer jeito e não tem conversa.*

**Autores:** Quando se trata de educar os não indígenas em relação aos povos indígenas, o que é mais importante se destacar? O que é central quando se trata da educação aos não indígenas sobre os povos indígenas?

**Romancil Gentil Kretã:** *Eu entendo que primeiro a gente tem que mostrar que os povos indígenas estão em todo o Brasil e que aquela visão que o Brasil tem de que povos indígenas só estão na Amazônia é equivocada. Nós estamos em todos os biomas: na Mata Atlântica, na Caatinga, no Pantanal, no Cerrado, no Pampa*

*e na Amazônia. Nós temos diferenças regionais grandes como povo também, diferença de língua, cultura e também tem a maneira que cada um foi colonizado. O Sul foi colonizado de uma maneira, o Nordeste de outra maneira, então nós não sofremos um processo de colonização único. Todos foram processos violentos e hoje esse a colonização está chegando na Amazônia, também de maneira violenta, procurando descaracterizar aquela cultura assim como eles tentaram fazer conosco no passado. Então eu acho que você tem que mostrar o número de povos que tem no Brasil, as línguas faladas, onde estão localizados esses povos e deixar bem claro as regiões. Mostrar que território indígena não é terra, pois terra é pequena e território é gigantesco. O território Kaingang, por exemplo, ele compreende desde o Noroeste de São Paulo, Minas Gerais, o Norte, o Oeste e o Sudoeste do Paraná e as planícies aqui da capital. Desce pelo Oeste e Centro de Santa Catarina, o Norte do Rio Grande do Sul e a Argentina. Esse era o território Kaingang, nossa terra era gigantesca. As pessoas tem muito aquele conceito de terra “porque que os índios querem terra?”: nós não queremos terra, nós queremos nosso território de volta. É difícil, é impossível, porque hoje chega o indígena para morar na capital, como foi uma das questões, mas a quem pertencia essa capital? Quem foram os primeiros habitantes da capital? Eu acho que talvez isso também, mostrar quem eram os habitantes das capitais, porque cada capital foi construída em cima de um grande aldeamento indígena onde tinham todos os recursos necessários para sobreviver. Então construíram as capitais, expulsaram os nativos e a partir disso criaram um novo modelo de vida. Este talvez seja o caminho para as pessoas entenderem e a gente começar a quebrar um pouco dessa visão do indígena de filme, e substituir por uma compreensão mais realista dos povos indígenas. Nós sobrevivemos, e sobrevivemos porque resistimos, porque alguém resistiu antes e segue resistindo. E no futuro vamos continuar resistindo.*

### Prática 7 - Povos indígenas e a Constituição Federal de 1988

**Objetivo:** Apresentar ao grupo de participantes os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988.

**Sugestão de desenvolvimento:** Projetar os dois artigos em um telão e ler o texto conjuntamente, explicando ponto a ponto, dando exemplos sobre o significado de cada parágrafo.

**Materiais utilizados:** Computador, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

### Prática 8 – O Decreto 4887/2003 e os dispositivos de demarcação de terras quilombolas

**Objetivo:** Apresentar ao grupo de participantes o Decreto 4887/2003, que regulamenta a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação dos territórios quilombolas no Brasil.

**Sugestão de desenvolvimento:** Projetar o Decreto no telão e ler com a turma, explicando ponto a ponto o Decreto 4887/2003, que pode ser acessado através do link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)

**Materiais utilizados:** Computador, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

### Prática 9 - Povos indígenas, luta política e imprensa

**Objetivo:** Atualizar as pessoas participantes dos desafios políticos atuais dos povos indígenas brasileiros.

**Sugestão de desenvolvimento:** Formar grupos de quatro pessoas. Pesquisar em jornais, revistas e sites de internet reportagens, notícias e entrevistas a respeito das atuais demandas e desafios políticos dos povos indígenas que vivem no Brasil. Escrever um texto de uma página e apresentar os resultados para a turma.

**Materiais utilizados:** Jornais, revistas, computador ou celular com acesso à internet, papel e caneta.

**Recursos didáticos:** Computador e projetor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem hoje no Brasil cerca de 725 terras indígenas, 5.972 territórios quilombolas e 152 áreas de conservação de uso sustentável ocupadas por povos que se identificam como comunidades tradicionais. Qualquer compreensão de Direitos Humanos, sobretudo em um país como o nosso, deve ter como premissa o reconhecimento e respeito a essa grande diversidade de culturas, línguas e mundos. Os números são variáveis, foram diferentes no passado e serão diferentes no futuro. Em todas as cifras, em qualquer tempo e em qualquer análise, a diversidade aparecerá. A cada vez que focamos na diversidade, a cada vez que olhamos para o Brasil a partir da diversidade (a partir dos Caiçaras, a partir dos Kaingang, a partir dos Quilombolas...) compreendemos que a formação da sociedade e do Estado brasileiro está baseada na opressão dessas comunidades tradicionais.

Ainda que tenham tido seus territórios explorados, seus saberes e modos de ser limitados, essas comunidades sempre resistiram. Assim, a diversidade cultural não é apenas fruto da adaptação à terra e dos simbolismos de cada grupo, mas, sobretudo, é resistência. Resistência à violência, à imposição de normas e restrições, à discriminação, ao preconceito e à marginalização.

Desde a Constituição Federal de 1988, este cenário mudou com novos princípios de inclusão e cidadania. As instituições se adaptam e avançam pouco, é verdade, mas os princípios estão consagrados no ordenamento jurídico. As comunidades tradicionais sabem disso e lutam também nas esferas do direito. Neste sentido, para conciliar a natureza universalizante dos direitos humanos com a diversidade das comunidades tradicionais é fundamental considerar a valorização cultural, o reconhecimento/conhecimento da opressão histórica sofrida e a interação com as estratégias locais de resistência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Conceito de terras tradicionalmente ocupadas. **Revista da AGU**, Brasília, Imprensa, Advocacia-Geral da União,

- Centro de Estudos Victor Nunes Leal, v. 4, n. 8, p. 127–138, 2005.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Acevedo; NETO, Joaquim de Shiraishi (Coord.). **Nova Cartografia a Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: Povoado Pantaneiro de Joselândia**. Fascículo 10. Brasília, 2007.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Acevedo; NETO, Joaquim de Shiraishi (Coord.). **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: Comunidades tradicionais caixaras da Jureia, Iguape-Peruibe**. Fascículo 1. Manaus: UEA Edições, 2013.
- AZOLA, Fabiano Atenas. **O Relatório Figueiredo e os índios no Sul do Brasil**. Monografia (graduação em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- BRASIL. **Decreto 6040/2007, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Diário Oficial da União, 08 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.
- CARVALHO, Franklin Plessmann; VIANA, Greice Bezerra (Org.). **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: Fundos de Pasto: Nosso jeito de viver no Sertão – Oliveira dos Brejinhos e Brotas de Macaúbas**. Manaus: UEA Edições, 2012.
- COELHO, Karina. **Entre ilhas e comunidades: articulações políticas e conflitos socioambientais no Parque Nacional do Superagui**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- CONAQ. Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **Terra e território**, 2021. Disponível em: <http://conaq.org.br/coletivo/terra-e-territorio/>. Acesso em: 26 ago 2021.
- CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. **Cultura com aspas: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.
- DIEGUES, Antônio Carlos Sant’Ana. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ISA. Instituto Socioambiental. **Protocolo de consulta as comunidades quilombolas do Paraná**, 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0272.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.
- MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Ática, 1981.
- NOVAK, Éder da Silva; MOTA, Lúcio Tadeu. A política indigenista e os territórios indígenas no Paraná (1900-1950). **Fronteiras: Revista de História**, v. 18, 8, p. 76-97, 2016.
- NOZOE, Nelson Hideiki. Sesmaria e apossamento de terras no Brasil Colônia. **Economia: revista da ANPEC**, v.7, n. 3, p. 587-605, set./dez, 2006.
- PARANÁ QUILOMBOLA. **Apresentação**. 2021. Disponível em: <https://paranaquilombola.brainlax.com/index.html>. Acesso em: 28 ago 2021.
- SAHLINS, Marshall. “O pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a “cultura” não é um objeto em vias de extinção? **Mana**, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.
- SEYFERTH, Giralda. Concessão de terras, dívida colonial e mobilidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 29-58, 2006.
- SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 53, p. 117-149, 2002.

## PARTE V

# Direitos Humanos, Condições de Vida e Trabalho

# Direitos Humanos e Meio Ambiente

*Felipe Bueno Amaral*

## INTRODUÇÃO

Nesta Unidade, vamos pensar a relação entre direitos humanos atrelados diretamente aos direitos do ambiente. Esses direitos serão pensados através dos marcos e conferências nacionais e internacionais que tratam sobre as regulações das práticas humanas, visando a um modelo de desenvolvimento econômico que seja sustentável, quer dizer, um desenvolvimento que não elimine os recursos do mundo de maneira indiscriminada, de modo a garantir que as gerações do presente e do futuro possam continuar a desenvolver-se.

Os acordos realizados com as lideranças mundiais entre países com diferentes níveis de poder econômico revelam, em primeiro lugar, uma desigualdade entre os humanos e o mundo (cultura e Natureza) que está inscrita no pensamento ocidental contemporâneo, segundo o qual os seres racionais possuem direitos de transformar tudo aquilo que não consideram racional. Tal desigualdade é originada pela percepção dualista do mundo (mente/corpo, bom/mau, certo/errado) desenvolvida no modelo filosófico clássico na Grécia antiga, conforme analisam os teóricos Castro e Landeira-Fernandez (2012), e da qual o pensamento cristão também é devedor, na figura do ser humano que é inserido por último no mundo

e ainda assim é responsável por nomear e dominar todas as coisas existentes (DERRIDA, 2011).

Do mesmo modo, esse pensamento que se estruturou ao longo da história e com maior força na parte ocidental do globo – mas não somente – gera a interpretação de distinção entre os mesmos indivíduos humanos, o que vai produzir diferenças profundas entre quem é considerado realmente humano (como nos casos de escravidão e colonização), quem faz parte dos processos de decisão, incluindo aí as diferenças de gênero. Isso é interessante para pensar quando estamos refletindo os direitos humanos e direitos da Natureza, como veremos no decorrer dessa Unidade.

A proposta aqui, é iniciar a reflexão tomando a concepção de um direito socioambiental como direito humano para, posteriormente, pensar o futuro do planeta, acerca do qual nos perguntamos quem estará incluído neste futuro. Para desenvolver essa reflexão, seguiremos com as principais decisões coletivas nacionais e internacionais sobre o Desenvolvimento Sustentável e suas noções fundadoras, para então, pensar as crises socioambientais produzidas pelas práticas humanas de exploração de recursos e a relação de patrimônio natural e cultural. Encerraremos esta breve discussão pensando a possibilidade de

promoção de uma educação que produza uma verdadeira consciência territorial e socioambiental.

## PARTE 1 - DIREITO SOCIOAMBIENTAL COMO UM DIREITO HUMANO

Na segunda metade do século XX, foi finalmente sistematizada e organizada a ideia em torno dos direitos de cada ser humano do planeta, em uma reunião das Nações Unidas após a segunda guerra mundial (e por razão dos atos e consequências daquela guerra). Ainda assim, as sociedades ocidentais já vinham desenvolvendo e defendendo, no plano teórico, a temática dos Direitos Humanos nas políticas internas e externas das Nações do globo. Então, para pensar a questão socioambiental como direito humano, vamos partir da seguinte ideia: na prática vivemos efetivamente em relação inseparável com o mundo, então, esse direito se estende ao mundo.

É disso que se tratam as muitas reuniões de países realizadas a cada duas décadas mais ou menos e que tentam garantir que os próximos humanos na terra tenham acesso aos chamados recursos ambientais. Atravessamos algumas revoluções, vimos a filosofia, a ciência, a tecnologia e a industrialização promoverem verdadeiras transformações locais, mas o mundo (Natureza) não tinha direito a falar nada porque também, na prática, vivemos efetivamente em relação de tensão e distanciamento com o mundo. Portanto, nós humanos, criadores do direito, temos também de criar direitos para tudo aquilo que não é humano.

Vivemos no mundo e dependemos dele, mas paradoxalmente criamos os limites da nossa relação com ele. Mas por quê?

Vejamos: sempre que pensarmos em meio ambiente temos de considerar uma estrutura de pensamento que nos aproxima e afasta do que seja, portanto, o meio ambiente. Cada indivíduo e cada sociedade têm uma ideia sobre o que é a Natureza a partir da qual se relacionam com essa Natureza, até mesmo em como se nomeia essa Natureza. Vocês percebem que aqui estamos utilizando a palavra natureza com 'N' maiúsculo, que é para dar outra noção à ideia comum de

natureza humana ou animal, por exemplo. Mas também, porque entendemos e defendemos que a Natureza não é um elemento do mundo, mas o próprio mundo. É daí que vamos perceber as diferentes formas de nomeá-la, de acordo com a relação que se tem com ela: espaço, paisagem, território, meio ambiente, casa etc.

Ou seja, nos relacionamos com o mundo de acordo com nossas experiências e afinidades. Portanto, essa relação tem um sentido histórico que nos antecede e um sentido social, que deve ser pensado além das comunidades somente humanas. Para ilustrar isso, pense numa comunidade indígena e toda a relação de proximidade e dependência que ela possui com o mundo, mas também, pense na mesma relação de proximidade – muitas vezes inconsciente - de um executivo dentro de um escritório em qualquer edifício de alguma cidade grande.

Em cada um de nós, portanto, existe uma consciência sobre o que é o mundo, que é sempre relacional e que vai determinar o que entendemos quando escutamos ou lemos palavras como meio ambiente, natureza, ecologia, etc. Sendo relacional, ou seja, dependendo da relação que temos, essa consciência possui parte daquilo que dialoga com o indivíduo, aquele Eu subjetivo, mas que dialoga também com um conhecimento coletivo. Portanto nosso entendimento sobre o mundo é ao mesmo tempo histórico e social.

Isso é importante porque indica uma construção que passa por conhecimentos que se colocam anteriormente ao indivíduo, os quais se inscrevem na linguagem e também no imaginário das pessoas que compartilham um determinado território – em um momento histórico específico. A história é um elemento importante porque vai estruturando os saberes e, a partir deles, as formas de interação entre as comunidades humanas e o meio ambiente.

Para entender como funciona isto que vamos chamar de “estruturação histórica do conhecimento socioambiental”, emprestamos como exemplo as reflexões do professor israelense Hahari (2020, p. 53), quando assinala

que “[...] para entender a aparição do cristianismo ou da revolução francesa, não é suficiente compreender a interação genética, hormonal e orgânica. É necessário levar em conta também a interação de ideias, imagens e fantasias”.

Nesse sentido, sem pretender uma fidelidade cronológica, mas sim instrumentalizar eventos para pensarmos juntos, mencionaremos muito brevemente aspectos que remontam as interações entre grupos humanos no e com o mundo. Podemos pensar o período chamado de baixa Idade Média, quando a interpretação do mundo de forma unicamente religiosa estava sendo questionada, com Descartes [1596-1650] (2006) e Bacon [1561-1626] (1979), e como tais autores fundaram a filosofia e a racionalidade moderna. Ou seja, fundaram o modo como hoje conhecemos as coisas, por meio do conhecimento do mundo através da razão, do domínio e controle da Natureza (mundo).

### Saiba mais

*Vamos pensar que hoje – na modernidade – entendemos por que as árvores de um bosque se movem de maneira assustadora quando está ventando ou o que são os clarões no céu durante as tempestades ou, o que são os tremores de terra que transformam a paisagem de áreas inteiras. Já não atribuímos esses eventos a um castigo ou mensagem divina, pelo menos não exclusivamente.*

Mas, então, em um processo histórico elaborado por esse conhecimento científico e filosófico, que gera a ideia de que as coisas do mundo são para servir os humanos, fomos estruturando nossas interpretações sobre o mundo. Porém, como consequência dessa leitura que temos do mundo, nossas práticas produtivas são de degradação e transformação da Natureza, do meio ambiente, do território, da paisagem, dos recursos naturais, etc. Nesse sentido,

Pergunte a qualquer um da massa de gente obscura: qual o propósito das coisas? A resposta geral é que todas as coisas foram criadas para nosso auxílio e uso prático! [...] em resumo, todo

cenário magnífico das coisas é diária e confiantemente visto como destinado, em última instância, à conveniência peculiar do gênero humano. Dessa forma, o grosso da espécie humana arrogantemente se eleva acima das inúmeras existências que o cercam. (TOULMIN, 1824, p. 51-52 *apud* THOMAS, 1988, p. 21).

O resultado desse pensamento pode ser visto na filosofia e na ciência contemporâneas: pegue a obra de qualquer autora ou autor em uma biblioteca e esse fundo embrionário de separação entre humanos e coisas estará lá. Ou então, sente-se um instante e olhe ao seu redor, e você perceberá como está afastado do mundo, vivendo uma cultura desenraizada, como que descolada das coisas que compõem nossa vida social (como ar-condicionado, vidros, computadores, roupas, etc.). Assim, nessa separação, as autoras e autores contemporâneos vão localizar o fundamento das diversas crises que vivenciamos, e entre elas a ambiental. É como sintetiza a sentença do autor mexicano Enrique Leff: a crise ambiental é uma crise do conhecimento (LEFF, 2001).

A partir desta introdução ao pensamento que vamos desenvolver, citamos o artigo 225 da legislação federal que trata do meio ambiente, segundo o qual “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”

Vemos através desta legislação que o direito socioambiental, entendido em seu aspecto amplo e difuso, garante-se a ambos, Natureza e sociedade, direitos a vida boa, equitativa, e que se lança para as seguintes gerações.

Apesar disso, as comunidades nacionais conhecem a profunda desigualdade social existente e o não cumprimento do direito socioambiental. A desigualdade se mostra de maneira efetiva em duas perspectivas gerais exatamente opostas a estabelecida na legislação federal: de um lado o povo, ali contido, não possui acesso igualitário à qualidade de vida plena; de outro,



a desigualdade entre os humanos e o mundo, advinda daquela estruturação histórica do conhecimento socioambiental.

Como vimos, a Constituição Federal também expressa aquela interpretação de separação entre humanos e o mundo, porque foi constituída naquela estrutura de pensamento ocidental que prima pela razão e pelo bem-estar das muitas comunidades nacionais. A partir daqui, podemos pensar nas chamadas Teorias do Risco, que se referem ao não controle dos riscos produzidos pelas práticas científicas e tecnológicas causadas pelas práticas humanas no mundo. Ou seja, aquelas mesmas práticas de dominação e controle do início da modernidade que permanecem até hoje nas interações entre humanos e mundo (estruturação histórica).

Essas teorias defendem que, na medida em que alteramos um ecossistema qualquer, não podemos saber as consequências. Sentimos hoje, os resultados dessas práticas no aquecimento global, que causa o derretimento das geleiras, na transformação e perdas de certos habitats que, por sua vez, resultam em transformação e perdas em outros habitats. Mas, e o que mais? Vemos a fauna e a flora e a transformação da paisagem e as consequências em outro lugar, mas não controlamos todas as consequências dessa transformação em nenhuma esfera. Esse é o risco incontrolável em que vivemos, resultado dessa separação.

## DIREITO AO FUTURO

Se seguirmos o famoso Relatório Brundtland (Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento), publicado em 1987, devemos estabelecer e colocar em prática um desenvolvimento que seja sustentável, entendido aí como

[...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e

aspirações humanas. (RELATÓRIO, 1988, p. 49).

Aqui, voltamos àquela estrutura de interação com o mundo que prevê o domínio e o controle da natureza. A chave para lermos e compreendermos essa definição está na ideia de desenvolvimento, ancorada na modernidade e em um tipo de sistema que promove competição entre todos os membros envolvidos. A ideia de desigualdade está diretamente ligada à ideia de desenvolvimento, mas na outra ponta. Pensar em extremos talvez não seja um bom recurso. Vamos pensar então em uma presença paralela, na qual estão colocadas lado a lado, de modo quase fantasmagórico, a desigualdade, e no par oposto, o desenvolvimento.

Se retomarmos a definição de desenvolvimento sustentável teremos como elemento central o processo de transformação da exploração de recursos. Imediatamente se faz necessário interrogar se essa exploração de recursos é equitativa ou onde os investimentos resultantes serão aplicados garantindo as necessidades humanas. Necessidades humanas? De quais humanos? Ademais, se o mundo desaparece dessa sentença isso é sustentável? No dicionário comum, vemos que sustentável é algo que se pode sustentar, passivo de sustentação. Sendo assim, poderíamos acrescentar ainda outra questão: a exploração desigual de recursos para satisfazer as necessidades e aspirações humanas baseadas na desigualdade socioambiental é sustentável?

Vimos como a ciência dos riscos nos confronta e indica nossos limites. Acontece que também eles não estão claros, e esse é o benefício da incerteza sobre o qual nos valemos para estabelecer direitos sustentáveis que se baseiam na ideia de limites para o desenvolvimento. Talvez tenhamos que inverter a sentença e estabelecer limites para as desigualdades sociais e ambientais.

No livro *A grande Transformação*, Karl Polanyi (2000) demonstra o resultado do processo de dominação da natureza, expondo a dinâmica da separação entre humanos e o mundo, e a profunda desigualdade entre os grupos de pessoas por estratos. *Moinho satânico*

é a expressão que o autor utiliza para descrever essa situação em que as pessoas foram arrancadas de seus territórios de referência geográfica, territorial, de produção da vida, ou seja, desterritorializadas na transição do período feudal para o moderno/capitalista.

Em vista disso, e olhando somente para o cenário latino-americano, os países deste continente atribuem ao Estado o poder de minimizar os riscos e as desigualdades socioambientais, garantidas nas legislações regionais, nacionais e internacionais. Entretanto,

O caminho da austeridade e da redução do Estado tem sido adotado, recentemente, como estratégia de superação da crise brasileira. Sem embargo, a experiência histórica mais antiga e o passado recente da América Latina indicam que delegar a tarefa do desenvolvimento exclusivamente ao “livre-mercado” amplifica vulnerabilidades externas, econômicas, sociais, ambientais e políticas. Particularmente diante da dimensão dos desafios domésticos do Brasil e diante das grandes transformações no mundo, a agenda da redução do Estado dificulta a tarefa de promover o desenvolvimento com igualdade. (LEITE, 2019, p. 11).

Para pensar a questão das desigualdades em uma dimensão em que se considere o mundo (o meio ambiente, a Natureza) como parte da relação, recorreremos novamente a Leite (2019) para refletir sobre a situação nacional, precisamente sobre as tensões presentes entre os atores. Conforme o autor, o primeiro pilar “é o binômio centro-periferia, que expressa as assimetrias internacionais e, mais do que isso, as relações de poder na economia internacional. O entendimento da condição periférica e subordinada da América Latina é o pilar central do desenvolvimento teórico associado ao estruturalismo.” (LEITE, 2019, p. 13).

A desigualdade que se coloca internamente no Brasil também está colocada em um cenário internacional marcado por relações de poder, e nesse caso, o poder econômico vai determinando

as desigualdades também na esfera ambiental. Lembram do desenvolvimento que previa uma sustentabilidade na extração de recursos? Em um cenário de competição internacional onde a desigualdade se mostra soberana (às vezes até mesmo necessária) as condições de um direito ao futuro não são muito promissoras.

A capacidade coletiva regida por um Estado forte, no qual a igualdade é cada vez mais estimulada, seria garantidora de um futuro que resguardasse os direitos socioambientais. Sabemos, entretanto, que quem está em condições econômicas desfavoráveis não tem muito tempo para pensar além de sua subsistência. O acesso ao conhecimento lhes é negado e quem está no vermelho (economicamente) não pensa no verde (ambiental, humano, vida).

### Para aprofundar

Recomendamos a leitura do livro “As veias abertas da América Latina”, de Eduardo Galeano.

Neste livro Galeano realiza uma genealogia muito pessoalizada da formação dos países da América Latina no processo de colonização. Flertando com a História, a Filosofia, a Geografia, a Literatura e as Ciências Sociais, o autor nos narra com certa tensão as relações sociais no período de formação da América como a conhecemos hoje, a instauração de Estados e a imposição de práticas e modos de pensar, assim como seus principais eventos territoriais, culturais e históricos.

### Prática 1 - Cartografia da separação entre humanos e o mundo

**Objetivo:** Entender como se dá na prática a separação entre humanos e meio ambiente.

**Sugestão de desenvolvimento:** dividindo as pessoas participantes da formação em grupos de 4, caminhar pelas ruas da cidade e observar como a cidade está ocupada em sua distribuição geoeconômica para compreender se a apropriação de espaço se dá em distanciamento e eliminação do meio ambiente.

É claro que todas as cidades em maior ou menor medida estão construídas sobre espaços naturais, mas alguns modelos de urbanização procuram dialogar com o espaço de rios, conservar o máximo possível espaços de florestas, cuidar da relação entre as construções e as margens de rios ou florestas, resguardando e controlando o derrame de esgotos, enquanto outras eliminam os rios construindo ruas sobre eles e lançando dejetos, eliminam montanhas com a ocupação de casas ou extração de minérios, etc. Também se pode observar as desigualdades sociais que acontecem na cidade e suas características.

A proposta é que se faça um mapa da parte observada assinalando os pontos críticos e as potencialidades, de acordo com as suas áreas de conhecimento e interesse. O ideal é que se realize um retrato fiel do local indicando as áreas construídas e ramos de atividade, residências, praças, ruas, morros, supermercados, terrenos baldios, etc. Essa atividade auxilia a olhar para a cidade e repensar a nossa relação com o espaço e a paisagem.

**Materiais utilizados:** bloco de notas, canetas, lápis e cartolina.

### Prática 2 - Desenvolvimento sustentável na América Latina

**Objetivo:** identificar projetos governamentais de Desenvolvimento Sustentável em países da América Latina.

**Sugestão de desenvolvimento:** para que se compreenda a diversidade das propostas territoriais relacionadas aos direitos humanos e direitos da natureza, faça com que as pessoas participantes busquem um projeto de qualquer país latino-americano para compreender as diferenças e semelhanças das defesas dos direitos socioambientais em outros territórios.

**Materiais utilizados:** computador, celular, tablet ou jornal impresso.

### Prática 3 - Pronunciamentos sobre direitos socioambientais

**Objetivo:** identificar a presença dos princípios dos direitos humanos nas manifestações de governantes nacionais ou internacionais.

**Sugestão de desenvolvimento:** buscar nos discursos de governantes nacionais ou internacionais as propostas de atuação ou transformação alinhadas com os princípios dos direitos socioambientais. A intenção da atividade é que se possa compreender se as diretrizes políticas se baseiam nos acordos internacionais.

**Materiais utilizados e recursos didáticos:** computador, celular, tablet ou jornal impresso.

## PARTE 2 - MARCOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE

Em razão da complexidade de pensar as relações de tensão entre humanos e natureza e da ampliação ou associação dos direitos humanos aos direitos de todas as coisas do mundo, vários encontros foram realizados para estabelecer a maneira como aconteceria essa relação, como vimos mais acima na categoria de desenvolvimento sustentável. Nesse sentido,

O processo histórico de construção e incorporação do “problema ambiental” como “problema social”, implica na transformação dos indivíduos e do próprio Estado, que passam a atentar para questões que não se apresentavam como relevantes. As sociedades elaboraram um conjunto de problemas sociais tidos como legítimos e dignos de serem discutidos e, portanto, públicos. Fuks salienta que a definição do “problema ambiental” se dá num espaço público por meio do debate e da ação (FUKS, 2001). É nesse espaço de disputas que se observa uma pluralidade de visões, embora esse autor ressalte as condições diferenciadas de participação dos diferentes indivíduos, que implicam em resultados também diferenciados (FUKS, 2001), sobretudo nas questões

de Direito Ambiental que envolve o próprio direito. (LIMA e NETO, 2015, p. 135. Grifos dos autores).

Entendendo a questão dos direitos humanos e ambientais desde uma maneira híbrida e complexa, vamos apresentar alguns marcos das resoluções nacionais e internacionais de modo a lançar luzes sobre nossos limites e condições de possibilidades quando a questão trata de direitos – individuais, coletivos ou da Natureza enquanto objeto ou sujeito.

Em 1972, tivemos a primeira grande conferência sobre meio ambiente no mundo. Realizada em Estocolmo na Suécia, essa reunião teve como centro de interesse a redução do uso de produtos tóxicos e um acordo de subsídio entre as nações para promover tal proteção. A declaração demonstra desde logo uma preocupação genuína em relação ao que, na prática, havia se transformado a interação entre humano e Natureza. A carta-síntese revela essa perspectiva:

O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente. Em larga e tortuosa evolução da raça humana neste planeta chegou-se a uma etapa em que, graças à rápida aceleração da ciência e da tecnologia, o homem adquiriu o poder de transformar, de inúmeras maneiras e em uma escala sem precedentes, tudo que o cerca. Os dois aspectos do meio ambiente humano, o natural e o artificial, são essenciais para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida mesma. (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972, n. p.).

Observem que, apesar de conceber a inextricável interrelação entre humano e mundo, o trecho encerra revelando uma relação assimétrica, na qual se conservaria o mundo para o gozo humano. O texto mantém, portanto, a estrutura histórica socioambiental que se asseverou no mundo moderno, fruto daquela racionalização iniciada na baixa Idade Média (por volta do século

XV) que ao mesmo tempo em que delimita um lugar de preponderância da ciência e da tecnologia, nos afasta das conexões espirituais, por exemplo, parte fundamental da práxis humana. Isso promove o desenvolvimento econômico ao mesmo tempo em que lidamos com os efeitos dos riscos causados pela tecnocracia que causam danos diretos à qualidade de vida.

Já no primeiro princípio da declaração de Estocolmo vemos como as interrelações entre humanos e mundo está posta:

O homem tem o direito fundamental à liberdade, igualdade e adequadas condições de vida, em um ambiente cuja qualidade permita uma vida de dignidade e bem-estar, e tem solene responsabilidade de proteger e melhorar o meio ambiente, para a presente e as futuras gerações. A tal respeito, as políticas de promover e perpetuar o apartheid, a segregação racial, a discriminação, a opressão colonial e suas outras formas, e a dominação estrangeira, ficam condenadas e devem ser eliminadas. (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972).

Vejam que, nesta primeira conferência, está evidenciada a necessidade de se proteger o mundo, a natureza, o ambiente natural como um direito, mas também de garantir que o ser humano possa se desenvolver nesse mundo. Há pouco, mencionamos que essa compreensão parecia paradoxal, mas o processo histórico de conhecimento humano se dá dessa maneira confusa, somos fruto do mundo e, por conseguinte, seres naturais, ou somos produtores do mundo e, portanto, seres culturais?

A seguinte conferência temporalmente importante foi a Conferência de Montreal, realizada em 1987 e é mais específica e se relaciona com aquela dupla proteção que estamos assinando neste texto, defendendo uma proteção à camada de ozônio para proteção do mundo. Para isso, o desenvolvimento deveria ser repensado e os efeitos da industrialização mitigados. Lembra da teoria dos riscos? Lançar resíduos químicos na

atmosfera degradada a camada de ozônio, mas quais são os efeitos colaterais? Vejamos:

O crescimento industrial, sobretudo após a II Guerra Mundial, trouxe consigo elementos indesejáveis que resultaram em poluição atmosférica e degradação ambiental, provocadas pelo uso de combustíveis fósseis e seus subprodutos gasosos. Como são os gases que dispõem de propriedades físico-químicas propícias à interação com a atmosfera, formada por gases também, é a matéria sob forma gasosa e combinada a que mais afeta a biosfera, que é o conjunto de todos os ecossistemas da Terra. Ademais, salvar o planeta Terra de agentes nocivos tem sido uma bandeira dos movimentos ambientalistas, desde os anos 70, cujas atividades, às vezes exageradas, foram acolhidas, pela mídia e pela sociedade, como “uma boa causa a adotar e a seguir por todas as nações”. Considerada atitude politicamente correta a se assumir na prática, a ideologia ambientalista moldou o pensamento em vários países, capitaneado pelos partidos políticos verdes.

### Saiba mais

*Uma questão importante para se pensar aqui é o conceito de desenvolvimento. Existem muitas discussões aprofundadas a esse respeito, mas gostaríamos apenas de chamar atenção para a confusão entre os termos desenvolvimento e crescimento, já que a noção de desenvolvimento presente na categoria de Desenvolvimento Sustentável se relaciona estritamente com a questão econômica dos países.*

*Vamos lembrar que quando pensamos em Desenvolvimento, podemos fazê-lo em sentido pessoal, espiritual, cultural, etc. O termo possui uma noção de processo muito abrangente e quando associada à sustentabilidade se restringe à noção econômica. Poderíamos nos desenvolver ao ponto de não necessitar de capital econômico, por exemplo. Por sua vez, o Crescimento está mais alinhando ao objetivo de Desenvolvimento Sustentável dentro do sistema de competição capitalista em um planeta globalizado. Por essa razão, autores como Enzo Tiezzi (1988) defendem a categoria de Crescimento Sustentável.*

Poucos anos mais tarde foi realizada no Brasil a ECO-92, na cidade do Rio de Janeiro – razão pela qual também é conhecida como Rio-92. Essa conferência resgatou pontos das anteriores e esteve mais centrada nas práticas individuais, como a reciclagem e o turismo ecológico. Todas as conferências ressaltam as questões políticas internacionais. Já dissemos que humano e mundo são inseparáveis na prática, ao mesmo tempo que as práticas humanas no mundo sugeriram uma separação.

Já mencionamos que somos dependentes do mundo, das coisas, dos objetos, das crenças (aquilo que Max Weber chamou de racionalidade substantiva). Todas essas decisões internacionais constituem políticas, ou seja, concepções que temos acerca das coisas e que defendemos enquanto elementos fundamentais. Nesse sentido, elas podem ser políticas institucionais nacionais ou internacionais, mas também podem ser políticas de vida, que vão revelando os aspectos de importância do mundo para os indivíduos e grupos – organizados formalmente como movimentos ou não. As tensões expostas na ECO-92 revelam isso:

Já enfrentando os problemas da recessão e do desemprego num ano de campanha presidencial, os EUA vêem-se às voltas também com a necessidade de desmontar parcialmente o complexo industrial militar, inviabilizado por falta de objetivos. A desmontagem, entretanto, agravaria a recessão e o desemprego. Não por acaso, um Escritório de Conversão criado pelo Congresso e entregue à direção do Pentágono só utilizou em 1991 metade dos 200 milhões de dólares que lhe foram atribuídos. Por isso, em lugar de desativação, aprovou-se a construção de mais dois submarinos Seawolf, ao custo de 3 bilhões de dólares. Embora não tenham alvos, os submarinos asseguram 20 mil empregos. Da mesma forma, aprovou-se a construção de 5 aviões Stealth, ao custo de 4 bilhões de dólares, porque asseguram milhares de ocupações na Califórnia. “Temos de reconhecer que não estamos preparados para a paz”,

afirmou dramaticamente um senador, na primeira página do *New York Times*, ao discutir a impressionante perda de competitividade da economia norte-americana diante da alemã e da japonesa nos últimos 30 anos. (NOVAES, 1992, p. 79).

Dessa forma, nos explica Novaes,

como pensar que o ator principal na questão das mudanças climáticas aceitasse o papel que lhe cabia o da maior quota na redução da emissão de poluentes atmosféricos que contribuem para o cenário em que se discutem as mudanças? Como pensar em fixação de níveis e datas para reduzir emissão de poluentes, se poucas semanas antes da abertura da Conferência do Rio de Janeiro a Presidência dos Estados Unidos dera a vitória ao Escritório de Qualidade liderado pelo vice-presidente Dan Quayle, em sua disputa com a Agência de Proteção Ambiental, na questão do aumento de poluentes da atmosfera? A EPA exigia que as indústrias poluidoras continuassem obrigadas a comunicar em audiências públicas seus aumentos na emissão de poluentes. Quayle argumentava que, numa hora de recessão e desemprego, era prioritário aumentar a produção, ainda que a certos custos ambientais. Ganhou Quayle. (NOVAES, 1992, p. 80).

O Protocolo de Kyoto produzido em 1997, na mesma linha do acordo de Montreal ocorrido dez anos antes, teve como essência a redução dos impactos causados pela industrialização potencializada e irrefreável. Usamos este termo para lembrar que as práticas humanas no mundo já vinham sendo pensadas em conjunto de modo planetário havia pelo menos 50 anos. As responsabilidades e as responsabilizações sobre as emissões dos gases estufa foram divididas de modo desigual entre os países – partindo do elemento chave de desenvolvimento desigual – e permitindo uma associação entre países através do mecanismo de desenvolvimento limpo (MDL).

### Saiba mais

*A questão aqui é pensar globalmente, ou seja, global e localmente, borrando fronteiras e vendo o mundo como um grande pátio comum. O MDL atua nos sistemas de validação das taxas de emissões, elaboração e aprovação de projetos de captação de carbono, como plantação de florestas e seu monitoramento. Esse mecanismo prevê que países ricos possam continuar crescendo e produzindo em suas indústrias compensando a emissão de gases com plantio e manutenção de florestas em outros países.*

Neste sentido, precisamos lembrar que

o Protocolo de Quioto surge como uma grande oportunidade, não só para que o mundo comece a agir efetivamente em prol do meio ambiente, mas também como um meio para que os países em desenvolvimento busquem o desenvolvimento sustentável, estimulando a produção de energia limpa para a redução das emissões de GEEs e, com base na cooperação internacional com países desenvolvidos, beneficiem-se com a transferência de tecnologia e com o comércio de carbono. Para o Brasil em especial, o Mecanismo de Desenvolvimento Limpo pode ser muito interessante, já que aproveita um grande potencial brasileiro para a produção de energia limpa, e possibilita que o país desempenhe papel importante no contexto ambiental internacional. (MOREIRA E GIOMETTI, 2008, p. 11).

Depois disso, tivemos a Rio+10, realizada no ano de 2002 em Johannesburgo na África do Sul, onde, além das pautas já sabidas, relacionadas à noção de Desenvolvimento Sustentável e o controle da emissão de gases, houve uma grande concentração sobre a questão da fome e a miséria no mundo.

Novamente na cidade do Rio de Janeiro, revisitando as questões debatidas havia 20 anos pela ECO-92, foi realizada a Conferência Rio+20, retomando as questões levantadas naquela conferência e também revisando os efeitos práticos alcançados pelos países membros das Nações Unidas. Aqui, de modo especial, elaborou-se como

um produto da reunião o documento intitulado *O futuro que queremos*.

Três anos mais tarde, em 2015, realizou-se em Paris a reunião que se intitulou *Acordo de Paris*. Novamente foram retomados os pontos centrais que questionam os efeitos da industrialização, como as emissões de gases e seus efeitos na temperatura média do planeta. Nestas reuniões, os países reforçam acordos, entretanto, é importante destacar que as questões situacionais de governo acabam se sobrepondo às questões de Estado. O efeito disso é que as fronteiras ora borradas ganham muros, enquanto chefes momentâneos de nações decidem corroborar ou não as decisões de seus antecessores. O governo de Donald Trump nos Estados Unidos da América é um exemplo de que questões ideológicas são determinantes para os compromissos e acordos pelo pacto global para o meio ambiente.

### EXPLORAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS E CRISES SOCIOAMBIENTAIS

Diretamente atrelada à questão de desenvolvimento e da desigualdade socioambiental estão as explorações de recursos naturais, como vimos. Explorar recursos naturais significa transformar o mundo. Aqui, como nas questões que envolvem os acordos internacionais para proteção do meio ambiente, faz-se necessário evidenciar a desigualdade de condições dos países para se desenvolver. Relacionamos, então, a questão do poder de decisão dos países nos acordos estabelecidos e sua capacidade de pautar o debate ou de apenas participar, mas também é necessário observar as questões estruturais que se inscrevem na cosmologia dos povos.

Para tentar hibridizar a questão e dar ao termo socioambiental a amplitude que ele merece, vamos pensar o cenário “nacional” de ocupação do espaço e de extração dos recursos naturais (compreendendo que a própria palavra recurso está relacionada a questão econômica e desenvolvimentista).

Pensemos, por exemplo, nos deslizamentos de terra ocorridos nas primeiras décadas dos anos 2000 no estado de Minas Gerais. Uma empresa nacional de capital aberto e de projeção internacional, e que tem como atividade central a extração de minérios, está instalada em uma região daquele estado. A sua prática econômica tem a ver com a terra, mas ela impacta também no ar, nos alimentos ali produzidos e consumidos, na forma da atividade comercial local e global, nos rios e espécies de peixes e plantas que dele dependem, no trânsito das estradas, de elementos da política institucional, do espaço, da paisagem, do relevo da região e por aí vai.

Podemos ficar horas aqui descrevendo os elementos híbridos que compõe a relação socioambiental de um empreendimento em um lugar específico do planeta e, ainda assim, quando formos pensar seus aspectos vamos tratar de separar cada etapa, até chegar novamente na natureza e na cultura e, de forma simples, justificar as separações. E cada vez que fizermos isso, vamos produzir mais elementos complexos que são, ao mesmo tempo, pertencentes a natureza e a cultura.

De acordo com o antropólogo francês Bruno Latour (1994; 1997) o processo de separação, o qual denomina como purificação, foi fundamentalmente agravado com o estabelecimento da modernidade, a partir do século XV. Vivenciamos as coisas de maneira integral, mas quando somos convidados a descrevê-las as purificamos, cultura de um lado, natureza de outro. Contudo,

ninguém parece estar preocupado. As páginas de economia, política, ciências, livros, cultura, religião e generalidades dividem o layout como se nada acontecesse. O menor vírus da AIDS nos faz passar do sexo ao inconsciente, à África, às culturas de células, ao DNA, a São Francisco; mas os analistas, os pensadores, os jornalistas e todos os que tomam decisões irão cortar a fina rede desenhada pelo vírus em pequenos compartimentos específicos, onde encontraremos apenas ciência, apenas economia, apenas representações sociais, apenas generalidades, ape-

nas piedade, apenas sexo. (LATOIR, 1994, p. 8).

De modo que, para entendermos as questões que se colocam em um deslizamento de terra que arrasa uma cidade matando seus cidadãos e alterando todas as formas de vida, temos que pensar nas relações de poder entre capital econômico e vidas. É aqui que se coloca a questão. As atividades de extração de minérios no município de Brumadinho/MG, causaram a morte de 270 pessoas quando a barragem cedeu. O deslizamento que destruiu vidas de trabalhadores e residentes do município ocorreu em 2019, e somente 3 anos depois o acordo entre empresa e o Sindicato Metabase Brumadinho foi finalmente firmado (PODER 360, 10 de Junho de 2021).

A questão da indenização paga às famílias é de grande importância, já que se acordou no mundo moderno que o dinheiro é uma forma de justificar a culpa na relação entre pessoas e empreendimentos, assim como a prisão tem o mesmo efeito nas situações de danos à integridade física na relação entre pessoas. Também aqui conta, nos parece, uma forma de se responsabilizar pelos danos causados às práticas humanas naquele ecossistema, como pescadores, por exemplo. É como se se dissesse “esse tanto para os danos à cultura e esse outro para os danos à natureza”.

A questão é que quando nos referimos à vida, não estamos somente querendo dizer das pessoas que perderam a vida ou familiares no deslizamento de terra. A própria vida foi transformada, seus territórios, suas práticas, suas crenças, enfim, sua cosmologia territorial. Notadamente a vida do município tinha sido transformada para se adequar à presença e atividade da empresa mineradora, alterando ritmos, ritos, lugares e pessoas de importância. À primeira territorialização houve uma desterritorialização causada pela chegada dessa empresa, e depois, com o acidente, uma nova desterritorialização, ainda mais fatal porque a ausência é imperativa: dos entes queridos, de práticas e costumes, de espécies que integravam um esquema simbiótico e rizomático.

### Para aprofundar

*O filme “Avatar”, do diretor James Cameron se passa em duas perspectivas, aonde os habitantes do planeta terra encontram um país habitável e com possibilidade de reproduzir o mesmo desenvolvimento realizado em nosso sistema capitalista de produção em que o solo é o centro de nossas atividades.*

*A questão aqui é pensar o choque entre as duas civilizações e a tensão evidente entre os habitantes da terra que de um lado percebem a importância e beleza da relação daqueles habitantes com todas as coisas presentes em seu mundo e, outra visão mais cartesiana e econômica, que vê aquele mundo como recurso.*

### Prática 4 - Cosmologias territoriais e práticas híbridas

**Objetivo:** conhecer as práticas socioambientais híbridas de comunidades tradicionais.

**Sugestão de desenvolvimento:** pesquisar nas comunidades tradicionais organizadas (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rurais, caiçaras, etc.) a disposição dos materiais e recursos que sustentam as manifestações práticas e espirituais daquela comunidade, ou seja, recursos com os quais a comunidade é identificada como tal, e que lhes são garantias de direitos.

**Materiais utilizados:** computador, celular, tablet, jornal ou revista impressa.

### Prática 5 - Políticas públicas municipais de Desenvolvimento Sustentável

**Objetivo:** Mapear as políticas socioambientais do município

**Sugestão de desenvolvimento:** visitar a página da prefeitura de seu município e enumerar as políticas e medidas socioambientais estabelecidas e postas em prática em sua cidade. Lembre-se que é fundamental mapear as políticas postas em prática e não somente o discurso.

**Materiais utilizados:** computador, celular, tablet, jornal ou revista impressa.



### Prática 6 - Participação de Associações da Comunidade Civil

**Objetivo:** conhecer a participação de ONGs e instituições de direitos socioambientais em seu município ou região.

**Sugestão de desenvolvimento:** as ações políticas não institucionais desenvolvidas e defendidas por organizações não governamentais são um importante ponto de apoio às garantias das pessoas e do território. Realize um mapeamento das ações de defesa aos direitos socioambientais promovidas por essas organizações em seu município ou região.

**Materiais utilizados:** computador, celular, tablet, jornal ou revista impressa.

## PARTE 3 - PATRIMÔNIO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

De acordo com a Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Cultural e Natural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – ocorrida no ano de 1972, em Paris, os patrimônios culturais e naturais devem ser preservados como um bem comum de toda a humanidade e suas gerações futuras. Esse documento diz que:

Constatando que o patrimônio cultural e o patrimônio natural estão cada vez mais ameaçados de destruição, não apenas pelas causas tradicionais de degradação, mas também pela evolução da vida social e econômica que as agrava através e fenômenos de alteração ou de destruição ainda mais importantes. Considerando que a degradação ou o desaparecimento de um bem do patrimônio cultural e natural constitui um empobrecimento efetivo do patrimônio de todos os povos do mundo [...]. (ONU, 1972, p. 01).

Portanto, em uma perspectiva que se assemelha a de Desenvolvimento Sustentável, a defesa do patrimônio também pretende garantir que as gerações futuras tenham acesso e conhecimento a bens naturais e culturais – cremos haver já tor-

nado consciente essa separação entre cultural e natural, afinal, no momento em que definimos que uma cachoeira é um patrimônio natural, estamos mobilizando a política, questões espirituais, a ciência, a linguagem, etc.

Segundo Tourinho e Rodrigues,

No universo da prática patrimonialista, a criação da categoria “patrimônio mundial” assemelha-se ao derradeiro momento da prevalência da concepção do patrimônio como um conjunto de representações da nação. Em tempos de globalização, um dos componentes dessa representação, a territorialidade, tem sido simbolicamente dissolvida pelas possibilidades de comunicação oferecidas por tecnologias que, simultaneamente, promovem o compartilhamento de fazeres, de formas de ser, possibilitam o rompimento dos limites geográficos e desnudam a complexidade e as variações possíveis entre a homogeneização e a diversificação da cultura globalizada. (TOURINHO e RODRIGUES, 2020, p. 04).

Aqui os autores reforçam a presença de uma territorialidade que se lança através das fronteiras borradas pela globalização. Ao termo homogeneização da cultura globalizada, entenda-se aqui, a estrutura do conhecimento e práticas que, de maneira desigual, transcende os territórios e se pasteuriza nas diversas nações e povos do mundo. Essa é uma questão interessante se pensamos um mundo onde as coisas estão desconectadas. Por exemplo, vejamos como se dispõem os objetos que são patrimônios culturais e naturais:

I - Definições do patrimônio cultural e natural ARTIGO 1.º Para fins da presente Convenção serão considerados como patrimônio cultural:

Os monumentos. – Obras arquitectónicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de carácter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; os conjuntos. – Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude

da sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; os locais de interesse. – Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

ARTIGO 2.º Para fins da presente Convenção serão considerados como património natural: Os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais formações com valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico; As formações geológicas e fisiográficas e as zonas estritamente delimitadas que constituem habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas, com valor universal excepcional do ponto de vista da ciência ou da conservação; Os locais de interesse naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, com valor universal excepcional do ponto de vista a ciência, conservação ou beleza natural. (ONU, 1972, p. 03).

Podemos, assim, visitar através da tela do computador as pirâmides do Egito confortavelmente desde o sul do Brasil ou do leste da Austrália, enquanto as poeiras do deserto do Saara enchem de pó algum município venezuelano, ou do norte da Colômbia ou do golfo do México, ou ainda, que uma tribo no meio da África sofra os efeitos da mudança do clima enquanto algum turista do norte do globo aterrissa em algum país subdesenvolvido para aprender a perspectiva ameríndia e evoluir espiritualmente.

A desigualdade socioambiental e colonial se estabelece também aqui e coloca em xeque o relativismo cultural e socioambiental. A floresta que, por milhares de anos, várias comunidades autóctones concebiam como casa, lar, mãe e divindade, passa a ser patrimônio internacional, assim como aqueles artefatos produzidos por seus ancestrais e que agora residem em algum museu em algum rincão da Europa.

A relação de opressão mercadológica afeta também nossas práticas territoriais em nome do desenvolvimento, reproduzindo a dominação, desigualdade e desterritorialização. Há pouco, mencionamos as multinacionais que eliminam nossos territórios físicos ou sagrados em nome do desenvolvimento econômico. Por isso falamos em colonização, porque essa mesma prática foi desempenhada com a chegada das navegações na América Latina e na África, por volta do ano 1500, e que continua acontecendo de maneira indireta ainda hoje.

### **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL**

Entendemos a educação como parte de uma construção dos indivíduos e coletividades, de maneira que se incorporem os múltiplos conhecimentos prévios socioambientais e que promova as transformações dos indivíduos livre e autonomamente. Nascer, nesse sentido, já é compor e construir o mundo, mas também receber e aprender com os conhecimentos de mundo já adquiridos. A educação emancipatória depende dessa recursividade construtora, e não de um conhecimento que se adquire de maneira unilateral e de forma vertical.

Para pensar a educação socioambiental, ou uma educação que promova a consciência ambiental, temos que pensar o lugar e o papel dos sujeitos territoriais. A consciência ambiental passa também por uma consciência de si enquanto elemento efetivo da realidade, que conhece e percebe o chão onde pisa. Isso passa por uma certa discussão fenomenológica em que o conhecimento é sempre conhecimento de algo. A partir desse aspecto é que emerge uma consciência verdadeiramente ambiental.

Podemos nos aproximar de muitos estudos de comunidades tradicionais que nos ensinam suas práticas, apresentam-nos seus deuses, respeitos, medos e reverências ao que, em alguns lugares da nossa América Latina andina, costumam chamar *Pachamama*. Este é um aspecto de

conhecimento territorial em que se territorializa o espaço de maneira consciente, sabendo-se antes que tudo, um membro constituinte e constituidor do mundo. Isso implica se reconhecer como parte do mundo, o que, portanto, alteraria a concepção de Desenvolvimento Sustentável mencionada até aqui, que reproduz a separação entre humanos e o mundo.

Vivemos em um território nacional que é globalizado, dependente de capitais estrangeiros, com as fronteiras tanto mais abertas à entrada de capital econômico que de capital humano (como é possível constatar nos casos de migrantes irregulares ou mesmo regulares, mas de baixo poder aquisitivo), onde empresas determinam os rumos de nossos territórios e entes queridos. Nesse sentido, Floriani e Vergara (2015) nos ensinam que

A construção de um pensamento socioambiental consiste, portanto, em abrir espaço a crítica política à guisa de processar os modelos produtivistas das sociedades modernas que mudaram a noção de desenvolvimento pelo de crescimento econômico, submetendo todas as demais dimensões da realidade acerca da economia das relações sociais e culturais. Hoje em dia, uma economia que não cresce é vista com desconfiança e julgada pelos meios de comunicação como ineficiente, perigosa e que coloca em risco os atuais níveis de consumo, por certo, insustentáveis, já que objetivam um horizonte de hiperconsumo e de desperdício dos recursos naturais finitos. (FLORIANI e VERGARA, 2015, p. 19. Tradução livre).

A todo momento, estamos assinalando o hibridismo e a complexidade do mundo, no qual há uma estrutura de conhecimento socioambiental de separação entre as coisas do mundo e o humano. Uma educação voltada para a consciência ambiental pretende despertar esse sujeito que é individual e coletivo, natural e cultural ao mesmo tempo e que se reconhece através da luta de seus atores por um lugar real no território.

### Saiba mais

*Lembramos que essa discussão, que envolve pensar o conceito de sujeito através dos tempos, desde o sujeito coletivo da antiga Grécia até o sujeito fragmentado e atomizado da modernidade e contemporaneidade, está colocada de maneira transversal na obra de Axel Honneth (2003).*

*Aí, a questão está em pensar que a maneira como percebemos o mundo, ou como propriedade ou como parte de um todo, também depende de uma educação que valorize as cosmologias territoriais das comunidades e indivíduos. Isso pode ser percebido na teoria social pós-colonial que abandona a teoria eurocêntrica e estimula um resgate de uma teoria que dialogue com a vida real das pessoas. Isto quer dizer que os conceitos e categorias elaborados pelas teorias europeias não representam as práticas das comunidades do chamado Sul Global, de comunidades africanas, asiáticas ou latino americanas, por exemplo.*

É nessa direção que a consciência ambiental passa pela capacidade dos indivíduos de conhecer seu território e de se reconhecer como um sujeito coletivo em sentido amplo, isto é, que pertence a uma comunidade humana, mas também a uma comunidade ambiental. Lembramos que a estrutura social atual distancia os indivíduos da percepção de comunidade e do reconhecimento de seu lugar enquanto indivíduo territorial:

Mergulhada na esfera do trabalho, quer seja por condição de sobrevivência ou acúmulo de capital, a sociedade não encontra tempo e significado para exercer a coletividade. Desse mergulho brotam: a falta de percepção de problemas claros, mesmo daqueles que fazem parte de seu cotidiano, como a maioria dos problemas ambientais; a sujeição à diminuição da qualidade de vida, e consequente comprometimento da saúde; a falta de abertura ao outro e de oportunidades de mobilização, dentre outros. (BUCK e MARIN, 2005, p. 206).

A questão da alienação dos indivíduos na modernidade está colocada desde o século XVIII (ADORNO, 1966; MARX, 1975), mas surge agora como ferramenta para pensarmos também as práticas referentes ao mundo natural, às nossas cosmologias. Em um mundo cada vez mais frag-

mentado e individualizado, onde os estímulos para o consumo são cada vez mais desenvolvidos, reconhecer-se como parte de um meio socioambiental, um território, e lutar por ele, é fundamento básico para o desenvolvimento de uma educação e consciência socioambiental.

Assim,

A reflexão, por sua vez, é o momento em que o ser humano procura o entendimento das suas percepções, questiona e dá forma aos significados do percebido e configura a sua relação com o mundo. É nesse contexto que ganham relevância as informações sobre a visão sistêmica onde se insere as imagens constituídas. No instante em que se questiona sobre o seu lugar na paisagem percebida é que torna-se possível a avaliação de suas ações nesse sistema. Mas, nesse instante, já não trata mais puramente de um ambiente construído conceitualmente a partir de informações científicas precisas, mas de um ambiente repleto de significados, de magias, de mitos e carregados das nostalgias que lhe atribuímos. Já não falamos do funcionamento de um sistema qualquer que garante nossas atividades de sobrevivência, mas falamos do lugar que nos despertou laços topofílicos, onde estamos inseridos, onde damos vazão aos nossos instintos biofílicos. Dessa forma, a via racional não se isola, não se contrapõe e não reprime a dimensão emotiva da percepção, mas abre-lhe espaço, soma-se a ela, utiliza-a como terreno fértil às construções de novas visões de mundo. (MARIN et al, 2003, p. 619).

O fragmento acima chama nossa atenção para a necessária compreensão de nosso lugar no espaço. É uma consciência que escapa aos padrões convencionais de pensamento, já que demanda pensarmos de outro modo: pensarmos o eu integrado a um lugar e a uma comunidade socioambiental e, a partir disso, as ações possíveis e necessárias no ambiente. Topofilia é o termo que descreve essa percepção e favorece construir definitivamente um mundo cheio de possibilidades, no qual a consciência ambiental se torna uma realidade, em sentido planetário, invertendo o

princípio de competição e desigualdade que têm regido as conferências e pactos globais.

### Para aprofundar

*Acerca desta outra forma de pensar o mundo e a educação, o documentário "A Educação Proibida", do diretor German Doin, é um interessante instrumento, que nos provoca a refletir sobre os processos de escolarização, apresentando diversas experiências educativas inovadoras que propõem a necessidade de um novo modelo educativo.*

### Prática 7 - Educação ambiental e direitos socioambientais

**Objetivo:** identificar as atividades educacionais formais e informais de ações educativas voltadas para o meio ambiente.

**Sugestão de desenvolvimento:** realizar um mapeamento das instituições que oferecem formação em Educação Ambiental e inclusiva em seu município e se estão de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), particularmente em relação ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4, que pode ser consultado no link: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

**Materiais utilizados:** computador, celular, tablet, jornal ou revista impressa.

### Prática 8 - Subpolítica ambiental: perseguição e apoio das lideranças

**Objetivo:** identificar as lutas sociopolíticas realizadas por lideranças locais em defesa dos direitos sociais e ambientais.

**Sugestão de desenvolvimento:** realizar uma entrevista com uma liderança local e conhecer os desafios e as conquistas realizadas. Procurar compreender o processo de transformação desta liderança e as atividades e ações em que está envolvida. Relatar sua experiência para o grupo participante da formação.

**Materiais utilizados:** bloco de notas e celular.

## Prática 9 - Patrimônios culturais e naturais

**Objetivo:** descobrir os patrimônios culturais e ambientais e descrever seu processo de estabelecimento.

**Sugestão de desenvolvimento:** os patrimônios representam uma nação, mas também representam costumes, um povo ou características geográficas e territoriais. Como são parte da história local é de primeira importância para a consciência ambiental que se conheça e preserve os patrimônios localizados em sua região. Identifique os patrimônios que representam sua região ou o país e socialize a informação em sua comunidade de ensino.

**Materiais utilizados:** computador, celular, tablet, jornal ou revista impresso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, ao longo desta Unidade, como a questão socioambiental, ou seja, a relação entre sociedades e ambientes, está fundamentada na estrutura histórica de pensamento que, desde sua origem, é geradora de diferenças e desigualdades. Essa estrutura é responsável pela atual situação do planeta, no qual a crise socioambiental evidencia uma profunda crise das culturas, mas também dos territórios.

Vimos também, que essas questões se inscrevem na linguagem e nas diferentes produções de consciência histórica dos indivíduos e na capacidade ou habilidade destes de alçar a voz e assinalar as diversas desigualdades. Isso é colocado em jogo nas práticas individuais e coletivas, de corporações e de Estados, que vão pautando o debate de acordo com a capacidade de poder dentro de um cenário de competição globalizada. Por isso, a exigência de se pensar globalmente – local e globalmente – historicamente, enquanto agenda social e não de governos eventuais.

Então poderemos fazer a crítica a noção de Desenvolvimento Sustentável de uma maneira que o conceito permita a ampliação e o reconhecimento das vidas e territórios envolvidos e

que propicie uma educação que emancipe plenamente, propiciando aos indivíduos conhecer, defender e transformar suas tradições ancestrais, suas capacidades de resistência e fortalecimento coletivas, e sobretudo, seus limites frente às coisas do mundo, essenciais para a condição de vida boa na e com a terra.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Sociológica**. Traducción de Víctor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1966.

BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**: Nova Atlantida. 2.ed São Paulo: Abril Cultural, 1979

CASTRO, Fabiano. S. & LANDEIRA-FERNANDEZ, Jessus. Notas Históricas acerca do Debate Mente e Cérebro”. **ComCiência**, 2012, nº. 144.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**: (a seguir). 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método**: regras para a direção do espírito. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003

LIMA, Rosirene Martins; SHIRAISHI, Joaquim. Socio-environmental conflicts: environmental law as an instrument for legitimizing the actions of public authorities an intervention in Jardim Icaraí, Curitiba, PR. **Ambiente & Sociedade** [online]. 2015, v. 18, n. 2, p. 129-144, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-4422ASOCEX08V1822015en>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARIN, Andréia Aparecida; TORRES OLIVEIRA, Haydée; COMAR, Vito. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. INCI, Caracas, v. 28, n. 10, p. 616-619, oct. 2003. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0378-18442003001000012&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442003001000012&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 26 jun. 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975

MOREIRA, Helena Margarido, GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis. Protocolo de Quioto e as possibilidades de inserção do Brasil no Mecanismo de Desenvolvimento Limpo por meio de projetos em energia limpa. **Contexto Internacional** [online], v. 30, n. 1, p. 9-47, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-85292008000100001>. Acesso em: 26 jun. 2021.

NOVAES, Washington. Eco-92: avanços e interrogações. **Estudos avançados**, v. 6, n. 15, p. 79-93, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9582>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. In: **Anais Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, 6p., 1972.

PODER 360. **Vale pagará R\$ 1 milhão por cada trabalhador morto em Brumadinho**. Brasília, 10 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/justica/vale-pagara-r-1-milhao-por-cada-trabalhador-morto-em-brumadinho/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SILVA, Darly Henriques da. Protocolos de Montreal e Kyoto: pontos em comum e diferenças fundamentais. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online], v. 52, n. 2, p. 155-172, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292009000200009>. Acesso em: 26 jun. 2021.

TIEZZI, Enzo. **Tempos históricos e tempos biológicos**: a terra ou a morte: os problemas da nova ecologia. São Paulo: Nobel, 1988.

TOURINHO, Andréa de Oliveira; RODRIGUES, Marly. Patrimônio ambiental urbano, cidade e memória: uma dimensão política da preservação cultural na década de 1980. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material** [online], v. 28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28d2e28>. Acesso em: 26 jun. 2021.

## Unidade 15

# Direitos Humanos, Nutrição e Segurança Alimentar

*Ana Christina Duarte Pires  
Diomar Augusto de Quadros*

### INTRODUÇÃO

Sem alimentação não há vida. São os alimentos que fornecem nutrientes e energia para nossas atividades diárias, são seus constituintes que formam as estruturas físicas do nosso corpo e que regulam as funções vitais para o funcionamento do nosso organismo. Por essa razão, o Direito Humano à Alimentação está diretamente ligado ao Direito Humano à Vida, nas mais variadas dimensões. Assim, são numerosas e diversas as interfaces entre Direitos Humanos e Alimentação que compõem esta Unidade.

Para entender essa rede de relações, buscamos aqui articular os aspectos conceituais de alimentação com outros parâmetros para além do biológico, entendendo que o Direito à Alimentação envolve aspectos econômicos, territoriais, sociais e ambientais. Por essa razão, nosso objetivo, nesta Unidade, é trazer uma visão inter, multi e transdisciplinar que constitua parâmetros para uma educação capaz de constituir propostas efetivas para respeitar, proteger, promover e prover o acesso real à alimentação adequada e saudável como direito fundamental do ser humano.

Assim, a primeira parte do texto chama a uma reflexão de conceitos fundamentais como:

nutrição, alimentação, fome, desnutrição, soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional. Mesmo em constante alteração, acompanhando a história da humanidade, esses conceitos podem ser interpretados pelos mais diferentes tipos de interesses que delimitam a organização social e as relações de poder em uma sociedade.

Esses conceitos constituíram a base para o reconhecimento universal, não só do direito de todos e todas à alimentação adequada e saudável, mas também a estarem livre da fome. A partir daí, foram considerados como pré-requisitos para a realização de outros direitos humanos. Portanto, na segunda parte deste texto é abordada a incorporação do conceito de Direito Humano à Alimentação Adequada e Sustentável (DHAAS) nas várias estratégias de desenvolvimento social e de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (SSAN). Esse entendimento é necessário por constituir um caminho eficaz para reverter situações nas quais o direito à alimentação adequada e o direito de estar livre da fome estão distantes da realidade de muitas populações. Compreende-se que o direito humano à alimentação adequada, além de uma alimentação saudável, atinge outros aspectos a ele relacionados, como o acesso a água e terras livres de poluição e a um sistema de

produção sustentável independente da escassez e da oscilação de mercado.

Por fim, na terceira parte deste texto, buscamos entender de que forma iniciativas como a equidade na distribuição de alimentos saudáveis se fazem as melhores bases para programas educacionais que visem ao respeito ao meio ambiente e à garantia de segurança alimentar e nutricional e soberania alimentar para todos e todas.

Esse é o caminho proposto para o estudo desta Unidade, complementada pelo material didático sugerido, a fim de que os conceitos e relações entre Direitos Humanos e Alimentação sejam geradores de questões chave para contribuir com a construção de propostas de ação efetiva, plena e real do Direito Humano à Alimentação como Direito Vital.

## PARTE 1 – ASPECTOS CONCEITUAIS DA ALIMENTAÇÃO ENQUANTO UM DIREITO

**Definição e princípios: nutrição, alimentação, desnutrição, fome, soberania alimentar, segurança alimentar e nutricional**

A definição conceitual de nutrição, alimentação, desnutrição, fome, soberania alimentar, segurança alimentar e nutricional, dentre outras nomenclaturas, é o primeiro passo que permite a construção de um consenso técnico e político para a elaboração de diferentes políticas públicas, entre elas as relacionadas aos Direitos Humanos.

Porém, existem diferentes olhares sobre essas palavras: na dimensão biológica **“Nutrição”** é a ciência que estuda os alimentos, seus nutrientes, bem como sua ação, interação e balanço em relação à saúde e à doença, além dos processos pelos quais o organismo ingere, absorve, transporta, utiliza e excreta os nutrientes (FISBERG et al., 2002), ou seja, ao pensarmos em nutrição devemos ter em mente a composição dos alimentos e a relação com o ser humano, levando em consideração as necessidades nutricionais das pessoas, em diferentes estados de saúde e

doenças, e considerando o contexto sociocultural no qual estão inseridas. A nutrição do corpo acontece a partir do momento em que a pessoa pensa ou coloca um alimento na boca, a alimentação.

Nessa mesma perspectiva biológica, a **“Alimentação”** é um processo pelo qual o ser humano obtém, por meio dos alimentos, os nutrientes, a energia e a água necessários para sua manutenção (FISBERG et al., 2002).

### Saiba mais

*Observe essas demarcações sobre Nutrição x Alimentação:*

*A nutrição é um processo involuntário e inconsciente. Ela envolve processos de digestão, absorção, utilização, excreção e independente da vontade do indivíduo;*

*A alimentação é um ato voluntário e consciente. O indivíduo escolhe o quê, quando e de que forma comer, desde que ele tenha acesso a esse alimento.*

Conceitualmente, a palavra **“Fome”**, no Brasil, pode ser usada para uma enorme variedade de situações, desde a mais simples e fisiológica de estar com vontade de comer até a situação extrema da fome epidêmica, que são formas mais brutais de violentação dos direitos humanos, ligadas à pobreza e à exclusão social (VALENTE, 2003). Conforme Freitas (2003, p. 33), o enfoque predominantemente biológico da fome distancia progressivamente as questões sociais das vinculadas ao corpo, fazendo desaparecer ou excluindo a condição humana do organismo.

Desse modo, afirma-se que a fome deve ser concebida a partir de diferentes dimensões e ser entendida nas suas faces fortemente subjetivas, que se constroem em um *continuum* que parte desde a vontade de comer (relacionada às necessidades fisiológicas do corpo biológico), pela situação de nutrição inadequada (causada por desbalanço energético e/ou de nutrientes), chegando às necessidades históricas, culturais, psicológicas e espirituais do ato de se alimentar, que denota a incorporação da noção de dignidade



humana (GUERRA; BEZERRA; CARNUT, 2020). Sendo assim, os significados da fome perpassam a imagem corporal da carência de comida, indo ao encontro de outras concepções sustentadas por um sistema de símbolos gerados pela insegurança concreta de alimentar-se (FREITAS, 2003).

A “**Desnutrição**” se refere ao estado orgânico nutricional resultante da ingestão insuficiente de energia e proteínas por um indivíduo; é a expressão biológica da carência prolongada da ingestão de energia e de nutrientes essenciais à manutenção, ao crescimento e ao desenvolvimento do organismo humano e quando isso acontece a pessoa apresenta a desnutrição energético-proteica. Essa doença é causada pelo não atendimento das necessidades de energia e proteína do organismo, determinada por sua vez pela interação entre fatores psicossociais e biológicos e caracterizada por variadas manifestações no organismo, em função da intensidade e duração da deficiência alimentar, dos fatores patológicos e fase do desenvolvimento biológico do ser humano. Há diferentes graus de desnutrição, dependendo de sua gravidade, que pode ser leve, moderada ou grave (BURITY et al., 2010).

Dentro da perspectiva de direitos humanos, a fome e a desnutrição não podem ser reduzidas nem à sua dimensão econômica nem ao impacto biológico mensurável, pois incorporam dimensões relacionadas a diferentes necessidades históricas, culturais, psicológicas e espirituais dos seres humanos, incluindo a questão básica da dignidade. E dentro desta perspectiva, constituem-se em manifestações claras de violações do Direito Humano à Alimentação Adequada (VALENTE, 2003).

A “**Alimentação Adequada e Saudável**” pode ser entendida como um ato social, cultural e biológico que envolve um conjunto de hábitos e substâncias que o ser humano utiliza, não só em relação às suas funções vitais, mas, também, como um elemento da sua cultura para manter ou melhorar a sua saúde. O ato de se alimentar é permeado pelos princípios aplicados à nutrição, como variedade, equilíbrio, moderação e prazer (sabor), os quais envolvem a dimensão sensorial e

se relacionam diretamente com a construção mais recente do que vem a ser “comida de verdade” (GUERRA; BEZERRA; CARNUT, 2020).

### Para se aprofundar

*Acerca da noção de “Comida de Verdade”, durante a 5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foi aprovada a elaboração de um Manifesto à Sociedade Brasileira, a fim de mostrar o que é comida de verdade, bem como conclamar sociedade e governos a se mobilizarem em torno do DHAAS. O Manifesto e a Carta estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca\\_alimentar/caisan/5\\_conferencia/5\\_conferencia/Manifesto\\_COMIDAVERDADE.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/5_conferencia/5_conferencia/Manifesto_COMIDAVERDADE.pdf) e [http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca\\_alimentar/caisan/5\\_conferencia/5\\_conferencia/CartaPolitica\\_5CNSAN.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/5_conferencia/5_conferencia/CartaPolitica_5CNSAN.pdf).*

E onde não existe uma alimentação adequada há crianças desnutridas, com deficiência de micronutrientes ou mal alimentadas, há famílias com fome, doentes, mais suscetíveis a enfermidades e sem autonomia para gerir sua própria vida. Ou seja, há violações dos seus direitos humanos.

As primeiras noções de alimentação adequada e saudável, assim como as violações dos direitos humanos que aconteciam no Brasil, foram apresentadas ao mundo por Josué de Castro, nas décadas de 1930 e 1940, por meio do livro Geografia da Fome, no qual esse médico denunciou que os problemas alimentares presentes na população brasileira consistem em um complexo simultâneo de manifestações biológicas, econômicas e sociais, mediado por fatores políticos, seja pela omissão do Estado ou da própria sociedade em consentir com tal situação.

Conforme o médico Flávio Luiz Schieck Valente (2003), o conceito de Direito Humano à Alimentação vem sendo discutido com profundidade no Brasil, especialmente desde a criação da “Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida”, em 1992, que desencadeou um amplo debate sobre o combate à exclusão social no contexto da promoção da cidadania e dos

direitos humanos. Esse movimento culminou, em 2004, na criação do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), o qual foi aprovado na II Conferência de SAN, realizada em Olinda, e reafirmado na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 15 de setembro de 2006, um importante instrumento jurídico que constitui um avanço por considerar a promoção e garantia do DHAAS como objetivo e meta da Política de SAN (BRASIL, 2006).

Associado ao termo SAN, temos o termo soberania alimentar, que considera que os países devam ser soberanos para garantir a Segurança Alimentar e Nutricional de seus povos (soberania alimentar), respeitando suas múltiplas características culturais, manifestadas no ato de se alimentar. O conceito de soberania alimentar está ligado à ideia de que cada nação tem o direito de definir políticas que garantam a Segurança Alimentar e Nutricional de seus povos, incluindo aí o direito à preservação de práticas de produção e alimentares tradicionais de cada cultura. Além disso, se reconhece que esse processo deva se dar em bases sustentáveis, do ponto de vista ambiental, econômico e social (BURITY et al., 2010).

### Para aprofundar

Leia o módulo I – “Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHA)” do livro **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional** (Brasília: Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos - ABRANDH, 2010), organizado pela mestra em Ciências Jurídicas e especialista em Direito Humano à alimentação Valéria Burity e outros. Disponível em: [https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa\\_no\\_contexto\\_da\\_san.pdf](https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf) ou [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca\\_alimentar/DHAA\\_SAN.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/DHAA_SAN.pdf).

## O DIREITO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL COMO UM DIREITO HUMANO

Somente há pouco mais de meio século as questões relacionadas com a alimentação, nutrição, saúde, direitos de cidadania, obrigações do Estado e deveres da sociedade passaram a figurar como parte das grandes reflexões e linhas de ação de políticas públicas. Por isso, mesmo o século XX é considerado o século dos Direitos Humanos, desde os mais universais até os mais específicos, como os direitos da mulher, das crianças, dos adolescentes, dos trabalhadores, das minorias étnicas, da liberdade de crença religiosa e exercício de seus cultos (BATISTA FILHO, 2010).

Como já visto nas outras Unidades, em 1948 a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que todos os indivíduos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. O artigo 25 item 1 dessa Declaração prevê que:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, o direito à segurança, em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948).

Conforme abordado por Flávio Valente (2003, p. 53), “a alimentação humana se dá na interface dinâmica entre o alimento (natureza) e o corpo (natureza humana), mas somente se realiza integralmente quando os alimentos são transformados em gente, em cidadãos e cidadãs saudáveis”. Isso nos permite um olhar holístico embasado nos princípios básicos de universalidade, equidade, indivisibilidade, inter-relação na realização, respeito à diversidade e não discriminação. Por isso, é imprescindível realizar ações e implementar políticas que sejam instrumentos de garantia de acesso da população a uma alimentação adequada e saudável (BREDA; CARNIATTO; GARCIA, 2020).

A alimentação adequada e saudável é um direito humano básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis (BRASIL, 2014).

A expressão “Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável - DHAAS” tem sua origem no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e compreende:

O direito à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva. (BURITY et al., 2010, p. 27).

### Saiba mais

Internacionalmente e na LOSAN é utilizado o termo *Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)*. No Brasil, as discussões que ocorreram após a promulgação da Lei em 2006 sobre o tema têm agregado a dimensão referente à promoção da saúde, sendo inserida a palavra “saudável” à nomenclatura original - *Direito Humano à Alimentação Adequada Saudável (DHAAS)*. Conforme a Rede de Apoio à Implementação do SISAN na região Centro-Oeste (RAIS/CO), esta construção é local, mas ao utilizá-la há um fortalecimento enquanto posicionamento político, em contraposição à ideia de que “qualquer alimento é alimento”, para enfatizar que o direito apenas pode ser realizado plenamente quando houver alimentação adequada e saudável acessível a todas e todos.

*Ainda a FIAN Brasil começou a utilizar o termo *Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas (DHANA)*, para que, ao incluir a palavra “nutrição” ao DHAAS, ficasse mais explícita a dimensão nutricional, os direitos das mulheres e questões de gênero, a soberania alimentar em sua estrutura conceitual e a dimensão étnica e racial, para superar a forma reducionista com que a perspectiva dos direitos humanos tem sido aplicada nas políticas públicas de segurança alimentar e nutricional por força da influência de diversos grupos de poder, como as elites econômicas e políticas.*

*Você pode conhecer mais sobre os avanços e retrocessos na garantia do direito humano à alimentação e à nutrição adequadas no Brasil no livro de Mariana Santarelli et al. (2017), com acesso livre disponível em: <https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Publica%C3%A7%C3%A3o-Completa-Informe-Dhana.pdf> ou assista ao vídeo da FIAN “Conceito de direito humano à alimentação e nutrição adequadas”, também com acesso livre pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=AuuGKRRVXfE>.*

Todos os elementos normativos relativos à alimentação são explicados em detalhes no Comentário Geral nº 12 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que afirma:

[...] o direito à alimentação adequada é indivisivelmente ligado à dignidade inerente à pessoa humana e é indispensável para a realização de outros direitos humanos consagrados na Carta de Direitos Humanos. Ele é também inseparável da justiça social, requerendo a adoção de políticas econômicas, ambientais e sociais, tanto no âmbito nacional como internacional, orientadas para a erradicação da pobreza e a realização de todos os direitos humanos para todos... (ONU, 1999, p. 1).

### Para aprofundar

O Comentário Geral nº 12 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais sobre o Direito Humano à Alimentação Adequada foi elaborado em 1999 pela ONU, fazendo uma interpretação do Artigo 11 do PIDESC. Trata-se de um documento breve, com conteúdo elucidador fundamental, que pode ser consultado no link: <https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Coment%C3%A1rio-Geral-12.pdf>.

Em setembro de 2006, foi aprovada a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, que instituiu o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional, por meio do qual o poder público, com a participação da sociedade civil organizada, formula e implementa políticas, planos, programas e ações com vistas a assegurar o DHAAS, ou seja, o direito de cada pessoa ter acesso físico e econômico, ininterruptamente, à alimentação adequada e saudável ou aos meios para obter essa alimentação, sem comprometer os recursos para assegurar outros direitos fundamentais, como saúde e educação (BRASIL, 2014).

Neste contexto, e a partir dos debates promovidos pelo agora extinto Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) desde a criação da LOSAN, foi aprovado em fevereiro de 2010 a inclusão da alimentação entre os direitos sociais, fixados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Assim, afirmar o direito à alimentação como um dos direitos sociais fundamentais da Constituição do Estado brasileiro coloca a alimentação ao lado da educação, da saúde, do trabalho, da moradia, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desempregados, como direito social reconhecido pela Constituição. Isso implica assegurar, portanto, que todo cidadão brasileiro e toda cidadã brasileira, desde o nascimento até seu último dia de vida, deve contar com a garantia de acesso aos alimentos em quantidade e qualidade adequadas para o atendimento pleno de suas necessidades biológicas todos os dias, em todos os lugares e sob todas as circunstâncias (BATISTA FILHO, 2010).

### Saiba mais

*Confira a íntegra do trecho da Constituição Federal do Brasil que menciona a alimentação como um dos direitos básicos:*

*Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.*

*Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária. (BRASIL, 1988).*

*BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.*

## PARTE 2 – ASPECTOS LEGAIS DO DIREITO HUMANO A ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL

### Direito à alimentação adequada e saudável: violação e promoção

A aprovação da LOSAN e a inclusão da alimentação enquanto direito social brasileiro se tornou um instrumento importante, impondo responsabilidades ao Estado para a efetivação da alimentação adequada de todos os cidadãos brasileiros (BATISTA FILHO, 2010).

A todo direito humano correspondem obrigações do Estado e responsabilidades de diferentes atores sociais (indivíduos, famílias, comunidades locais, organizações não governamentais, organizações da sociedade civil, bem como as do setor privado) em relação à realização do direito. Ao ser definido um direito humano, deve ser estabelecido um titular de direitos e um portador de obrigações. Os titulares de direitos são aqueles (sozinhos ou em comunidade) que têm o direito a ter acesso ao serviço ou bem correspondente à realização do direito em questão. Nesse caso, o Estado, como portador da obrigação, deve assegurar que todas as pessoas – mulheres, homens, crianças e idosos, brancos, caboclos, negros e índios – possam exercer livremente o seu Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (LEÃO, 2013).

**Saiba mais**

No âmbito da legislação sobre direitos humanos, as obrigações são sempre, em última instância, do Estado, por ser ele o responsável pelo exercício dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, incluindo a aplicação e a utilização dos recursos públicos. Dessa forma, cabe aos Estados obedecerem à legislação sobre direitos humanos, garantindo o respeito, a proteção, a promoção e o provimento do DHAAS.

Com base nos termos dos artigos 2º e 11 do PIDESC (ONU, 1966), no que concerne ao Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável, são obrigações dos Estados:

- Obrigação de adotar medidas, com o máximo de recursos disponíveis, para realizar progressivamente o DHAAS;
- Obrigação de adotar as medidas necessárias para assegurar o direito fundamental de todos de estar livre da fome;
- Obrigação de não discriminação;
- Obrigação de cooperar internacionalmente.

Toda vez que o Estado não cumprir com suas obrigações de respeitar, proteger, promover e prover o DHAAS ocorre a violação desses direitos. Conforme Valéria Burity et al. (2010) e Leão (2013), estas violações podem ser resultado de:

- Ação direta de um Estado ou de outras instituições da administração direta ou indireta, que resulta em interferência na realização do direito;
- Omissão de um Estado na adoção das medidas necessárias para o cumprimento das obrigações legais.

O Alto Comissariado da ONU para Direitos Humanos utiliza diferentes níveis de obrigações dos Estados. Observe-os no quadro abaixo:

Obrigação de respeitar	Um Estado não pode adotar quaisquer medidas que possam resultar na privação da capacidade de indivíduos ou grupos de prover sua própria alimentação.
Obrigação de proteger	O Estado deve agir para impedir que terceiros (indivíduos, grupos, empresas e outras entidades) interfiram na realização ou atuem no sentido da violação do Direito Humano à Alimentação Adequada das pessoas ou grupos populacionais.
Obrigação de promover	O Estado deve criar condições que permitam a realização efetiva do Direito Humano à Alimentação Adequada.
Obrigação de prover	O Estado deve prover alimentos diretamente a indivíduos ou grupos incapazes de obtê-los por conta própria, até que alcancem condições de fazê-lo.

**Fonte:** Leão (2013). Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca\\_alimentar/DHAA\\_SAN.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/DHAA_SAN.pdf).

**Prática 1 - Reconhecendo situações de violações ao DHAAS em nossa realidade**

**Objetivo:** Identificar violações ao DHAAS em sua realidade

**Sugestão de desenvolvimento:** Convide a turma para assistir ao filme "Histórias da Fome no Brasil" (2017), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-dnlpn1erQ>. O vídeo produzido pela Ação Brasileira para a Nutrição e Direitos Humanos (ABRANDH), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Alimentação - FAO, dirigido por Renato Barbieri e produzido pela Videografia, teve como objetivo contribuir com o apoderamento das comunidades e apoiar ações para exigir e monitorar a realização de seus Direitos Humanos, em especial o DHAAS. Ele trata da história de duas comunidades que se organizaram para lutar por seus direitos. Entre 2004 e 2006 a ABRANDH, com o apoio da FAO, desenvolveu dois projetos-piloto junto às comunidades de Sururu de Capote (Maceió-AL) e Vila Santo Afonso (Teresina-PI).

Após assistir ao Filme, divida a turma em equipes para observar sua comunidade e as comunidades mais próximas a fim de identificar casos de violações de DHAAS. Instigue a turma a identificar quais são eles. Conforme Leão (2013), podem ser reconhecidas como violações ao DHAAS a ação e/ou omissão dos portadores de obrigações, que resultem em casos de pessoas em que estão:

a. Passando fome, ou seja, não têm alimentos em quantidade e qualidade adequada, de forma regular, para satisfazer suas necessidades alimentares e nutricionais ou dos integrantes da sua família;

b. Em situação de insegurança alimentar e nutricional, ou seja, não têm a certeza ou garantia de que terão acesso a alimentos em quantidade e qualidade adequada, no momento presente ou no futuro próximo, devido a situações de desemprego, subemprego, baixa remuneração, impossibilidade de cultivar etc.;

c. Passando sede ou tendo acesso inadequado ou dificultado à água limpa e à saneamento de qualidade;

d. Desnutridas, ou seja, já apresentam alterações físicas resultantes da falta de alimentação adequada, tais como: perda acentuada de peso, desaceleração ou interrupção do crescimento em crianças, alterações na pele, anemia, alterações da visão, entre outros;

e. Malnutridas, ou seja, apresentam alterações típicas de deficiências de nutrientes (anemias, hipovitaminoses e outras carências específicas), ou decorrentes de alimentação e/ou modo de vida não saudável (obesidade, aumento de colesterol, pressão alta, diabetes, doenças do coração);

f. Perdendo sua cultura alimentar e/ou não estão tendo oportunidade para desenvolver hábitos alimentares saudáveis pela influência de práticas de marketing e/ou por insuficiência nas ações de promoção da alimentação saudável e educação alimentar e nutricional;

g. Consumindo alimentos de má qualidade ou contaminados por falta ou insuficiência de controle do poder público sobre a utilização de agrotóxicos, sobre a qualidade sanitária dos produtos colocados à venda, além da não rotulagem da presença de ingredientes transgênicos;

h. Sendo expulsas de suas terras ou tendo negado o acesso e usufruto a suas terras tradicionais, como no caso dos povos indígenas e comunidades quilombolas, por exemplo;

i. Sendo submetidas ao desemprego, subemprego, trabalho equivalente ao trabalho escravo, baixa remuneração ou discriminação no nível de remuneração, que lhes dificultem o acesso a uma alimentação adequada e a outros insumos necessários, como água potável, saneamento, combustível para preparar os alimentos etc.;

j. Têm negado o acesso a ações essenciais para a promoção do DHAAS, tais como: reforma agrária, demarcação e homologação de terras indígenas e quilombolas, qualificação profissional e microcrédito, que promovam a geração de renda e emprego, informação sobre a qualidade dos alimentos; acesso aos serviços e às ações de saúde; garantia da alimentação escolar de forma regular etc.

k. Tem dificuldade de acesso a mecanismos de recurso contra as violações, ou a inexistência e insuficiência destes mecanismos, por meio dos quais a população possa recorrer para denunciar as violações, exigir os seus direitos e reparação da situação.

Organize a forma pela qual esses dados serão apresentados pelas pessoas participantes, de maneira que toda a turma possa conhecer os resultados das pesquisas e possa dialogar sobre esse resultado.

**Materiais necessários:** projetor e computador ou televisor com acesso à internet; material para a sistematização dos resultados da observação da turma.

### Para aprofundar

Existem outros importantes documentários que tratam de DHAAS. Aqui deixamos algumas indicações:

“Histórias da Fome no Brasil” (2018), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-dnlpn1erQ>. Este documentário aborda a trajetória da fome no país de forma cronológica – do Brasil Colônia até a saída do país do Mapa da Fome em 2014, divulgado pela ONU. O filme também apresenta o trabalho de pessoas que, ao longo da história do Brasil, lutaram contra a fome e por políticas públicas que atendessem às populações mais vulneráveis.

*“Fome no Brasil” (2001), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Adsrzu59aFk>. Esta é uma série da TV Globo que foi ao ar no Jornal Nacional em julho de 2001, produzida pelo repórter Marcelo Canellas e pelo cinegrafista Lúcio Alves, que viajaram por seis estados e o Distrito Federal. Em cada matéria é apresentado uma temática relacionada a fome e desnutrição no início do século XXI no Brasil.*

*“Garapa” (2009), disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9062872/>. Esse documentário brasileiro, lançado em 2009 e dirigido pelo cineasta José Padilha, tem como tema a fome no mundo e é fruto de mais de 45 horas de material filmado por uma pequena equipe que, durante quatro semanas, acompanhou o cotidiano de três famílias no estado do Ceará, que viviam em condição de insegurança alimentar grave.*

*“Por uma vida melhor” (2012), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1sHrxvC73GE>. Esse filme de Thereza Jessouroun é uma realização de CECIP, CESE e IBASE e retrata segurança alimentar e nutricional no Brasil. Todo ser humano tem direito ao acesso permanente à água e à alimentação adequadas, em quantidade e qualidade suficientes, que lhe permitam uma vida saudável. Apesar disso, o Brasil ainda luta para superar deficiências graves nesta área, em especial no que se refere ao histórico problema da fome.*

*Você pode conferir também o “Informe Dhana 2021: pandemia, desigualdade e fome”, que trata das violações ao direito humano à alimentação e à nutrição adequadas (Dhana) vividas no contexto brasileiro do ano de 2021. O material está disponível para consulta em: [https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Informe-Dhana-2021-novo-ajuste-22\\_12.pdf](https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Informe-Dhana-2021-novo-ajuste-22_12.pdf).*

Conforme os tratados internacionais de direitos humanos, existem duas dimensões indivisíveis do DHAAS: o direito de estar livre da fome e da má nutrição e o direito à alimentação adequada e saudável (BURITY et al., 2010).

A promoção do DHAAS demanda a realização de ações específicas para diferentes grupos e passa pela promoção da reforma agrária, da agricultura familiar, de políticas de abastecimento, de incentivo às práticas agroecológicas, de vigilância sanitária dos alimentos, de abastecimento de água e saneamento básico,

de alimentação escolar, do atendimento pré-natal de qualidade, da não discriminação de povos, etnia e gênero, entre outros (BURITY et al., 2010).

Os Estados devem desenvolver políticas públicas que tenham como objetivo final a promoção do DHAAS no contexto da indivisibilidade dos direitos humanos, ou seja, de uma vida digna de qualidade para todos os habitantes do seu território. O Comentário Geral 12 da ONU deixou claro que o DHAAS é inseparável da justiça social, e requer a adoção de políticas econômicas, ambientais e sociais, tanto no âmbito nacional como internacional, orientadas para a erradicação da pobreza e a realização desses direitos para todos (LEÃO, 2013).

Desta forma, a análise de políticas e programas públicos na perspectiva dos DHAAS é um importante instrumento de exigibilidade de direitos humanos. Ao firmar tratados internacionais de direitos humanos, os Estados se comprometem em desenvolver programas e políticas públicas que tenham como objetivo final a promoção dos direitos humanos, ou seja, a promoção de uma vida digna, de qualidade, para todos os habitantes do território. Um dos aspectos fundamentais para que a exigência ocorra é que os cidadãos, os agentes públicos e a sociedade civil estejam informados sobre seus direitos e obrigações (BURITY et al., 2010; LEÃO, 2013).

O acesso a informações confiáveis sobre características e determinantes da alimentação adequada e saudável contribui para que pessoas, famílias e comunidades ampliem a autonomia para fazer escolhas alimentares e para que exijam o cumprimento do direito humano à alimentação adequada e saudável (BRASIL, 2014).

É uma obrigação e um grande desafio do poder público garantir os mecanismos para a exigibilidade do DHAAS, a qual está fundamentada na Constituição Federal e na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN). Alguns exemplos de instrumentos de exigibi-

lidade que contribuem com a qualificação e o aprimoramento das ações públicas são: as ouvidorias dos diferentes sistemas e políticas como a do Sistema Único de Saúde; as ações de controle dos Conselhos de Saúde e de Alimentação Escolar, as inúmeras ações dos Ministérios Públicos Estaduais para garantir a correta alocação e utilização dos recursos públicos para os programas de alimentação e nutrição.

Nesse escopo de ação, para a promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada é fundamental: aumentar a capacidade dos titulares de direitos de exigí-lo; fortalecer os instrumentos e instituições de exigibilidade; e promover a construção de competências continuadas da máquina estatal e dos servidores públicos para o adequado cumprimento de suas obrigações legais (LEÃO, 2013).

Conforme abordado por Leão (2013), para defender e promover o DHAAS, temos que conhecer a realidade local, identificar e conhecer os grupos que estão mais expostos a riscos de insegurança alimentar e nutricional e violações ao DHAAS e aqueles que têm menos condições de superar esses riscos. É também importante identificar os setores e ações que poderão contribuir para a superação dos quadros de violação, pois contextos específicos demandam ações específicas.

### Para aprofundar

*Para conhecer as Principais instâncias nacionais para exigibilidade do direito humano à alimentação adequada e saudável no Brasil acesse o documento produzido pela Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional, intitulado "A exigibilidade do direito humano à alimentação adequada: Ampliando a Democracia no SISAN". Este documento está disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca\\_alimentar/caisan/Publicacao/Caisan\\_Nacional/exigibilidade\\_direito\\_humano\\_alimentacao\\_adequada.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Caisan_Nacional/exigibilidade_direito_humano_alimentacao_adequada.pdf).*

## MARCOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS PARA COMBATE À FOME E FOMENTO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A incorporação da abordagem de Direitos Humanos na elaboração de Políticas Públicas de promoção da Segurança Alimentar e Nutricional encontra forte respaldo em tratados internacionais e na legislação nacional, aportando uma nova forma de analisar o tema da fome e da desnutrição (VALENTE, 2003).

O objetivo destas Diretrizes Voluntárias é proporcionar uma orientação prática aos Estados para a realização progressiva do DHAAS no contexto da SAN e da invisibilidade dos direitos humanos, como meio para alcançar os compromissos e objetivos do Plano de Ação da Cimeira Mundial da Alimentação.

### Para aprofundar

*As Diretrizes Voluntárias são orientações práticas aos poderes públicos para implementar a realização progressiva do direito à alimentação adequada e saudável. Levam em conta uma amplitude princípios importantes, como o respeito às diversidades, participação e inclusão.*

*A diretriz 10 das Diretrizes Voluntárias trata especificamente das ações de nutrição. Ela pode ser consultada em: [https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/diretrizes\\_voluntarias.pdf](https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/diretrizes_voluntarias.pdf).*

Dessa forma, a promoção da realização do DHAAS está prevista em diversos tratados e documentos internacionais e em vários instrumentos legais vigentes no Estado brasileiro, tendo sido também incorporada em vários dispositivos e princípios da Constituição Federal de 1988. A existência desse marco legal estabelece a promoção da realização do DHAAS como uma obrigação do Estado brasileiro e como responsabilidade de todos nós (BURITY et al., 2010).



A LOSAN, além de estabelecer a alimentação adequada como direito humano imprescindível à cidadania, passou a obrigar o poder público a informar, monitorar e avaliar a sua efetivação. Avançando nessa direção, determina que o conceito de SAN deve abranger – além do acesso aos alimentos, conservação da biodiversidade, promoção da saúde e da nutrição, qualidade sanitária e biológica dos alimentos e promoção de práticas alimentares saudáveis – a produção de conhecimento e o acesso à informação (BRASIL, 2006; IBGE, 2020).

A partir do estabelecimento do marco legal para a SAN no Brasil, várias ações foram promovidas com o objetivo de estruturar um sistema capaz de avaliar e monitorar as várias dimensões de análises de SAN, como, por exemplo, o acesso à alimentação adequada e saudável (IBGE, 2020).

### Saiba mais

*Em setembro de 2020, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou o resultado da última Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), realizada entre junho de 2017 e julho de 2018, que apontava a volta do Brasil ao Mapa da Fome. A insegurança alimentar grave, ou seja, a falta de alimentos em um domicílio, atingia aproximadamente 5% da população brasileira no período (mais de 10 milhões de pessoas). Esse percentual é comparado ao de 2013, em que 3,6% da população estava nessa situação.*

*O Mapa da Fome é uma publicação da Organização das Nações Unidas (ONU), em que são listados os países com mais de 5% de sua população ingerindo menos calorias do que o recomendável. O Brasil havia deixado de fazer parte dessa lista em 2014, por reduzir em 82% a fome, a desnutrição e a subalimentação, no período de 2002 a 2013, segundo o estudo da ONU.*

*Para conhecer mais sobre o tema, assista ao vídeo: "O Brasil de Volta ao Mapa da Fome". Disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/canal/videoAberto/o-brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome-sdc-0546>.*

### Saiba mais

*Desde a última POF (2017-2018) observa-se que a situação de insegurança alimentar aumentou no Brasil. No final de 2020, já somavam 19 milhões de pessoas passando fome no país e, vivendo algum nível de insegurança alimentar, mais da metade dos domicílios brasileiros. No total, 116,8 milhões de pessoas foram submetidas à insegurança alimentar em seus três níveis, leve, moderado e grave. Os dados são do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan). O inquérito está disponível em: <https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>.*

## PARTE 3 – PERSPECTIVAS DO DIREITO HUMANO A ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SAUDÁVEL

### A produção de alimentos e a segurança alimentar e nutricional

Os conceitos referentes à alimentação e nutrição têm sido constantemente repensados. É face a esse quadro de atualização que conseguimos perceber o contexto do Direito Humano à Alimentação sob a ótica da produção de alimentos. Vejamos essas imbricações com mais detalhes a seguir.

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o termo segurança alimentar tinha estreita ligação com um contexto mais local, concentrado-se na autonomia de cada país em produzir sua própria alimentação. Isso conferiria resistência à população a situações de escassez proveniente de embargos e boicotes devido a razões políticas ou militares, que compunham o cenário da época.

Após a Segunda Guerra Mundial, a segurança alimentar passou a ser tratada como uma questão de quantidade, fundamentada pelo princípio geral e único que se trataria apenas da produção insuficiente de alimentos nos países

pobres. Como solução, foram lançados diversos pacotes tecnológicos para aumentar a produtividade de alguns alimentos, principalmente os energéticos, como grãos e cana de açúcar, o que caracterizou uma época chamada de Revolução Verde (PAZMIÑO; CONCHEIRO; WAHREN, 2017).

### Saiba mais

*A Revolução Verde trouxe um modelo de agricultura que se baseia na utilização de sementes transgênicas, fertilizantes artificiais e agrotóxicos, alta mecanização e uso intensivo dos recursos naturais, para a produção em massa de produtos homogêneos e diminuição do uso de mão-de-obra.*



**Legenda:** Aplicação mecanizada de agrotóxicos em lavoura de agricultura convencional

*FONTE: Maasaak - Own work, CC BY-Sa 4.0, Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=58015468>. Acesso em: 29 nov. 2021*

A Revolução Verde pode ter aumentado a produção de alimentos, mas isso não significou um aumento da garantia de acesso aos alimentos. Com a justificativa de aumentar a produção de alimentos para sanar a fome mundial, a produção em larga escala tem causado severos impactos nas sociedades e no meio ambiente (OCTAVIANO, 2010). No entanto, mesmo com a expansão da pro-

dução, os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), que, desde 2005, já apontavam números acima de 820 milhões de pessoas passando fome no mundo, apontaram o incremento de 161 milhões em função da pandemia de Covid-19 (entre 2019 e 2020). Por essa razão, é possível afirmar que o aumento da produção está menos ligado à diminuição da fome e da subnutrição e mais à acumulação privilegiada de lucro por alguns em detrimento da fome de muitos, aumentando a desigualdade econômica e social, consequentemente, restando o acesso a uma alimentação digna (PLOGG, 2008).

Por todo o visto, apesar dos altos investimentos em produção de larga escala, tecnológica e industrializada, a persistência da fome mundial não é uma questão puramente de produção. Sua origem é o resultado de injustiças sociais vigentes que impedem de garantir renda básica para a população ter acesso a alimentos. Assim, os grandes conglomerados econômicos influenciam a qualidade dos alimentos, pois determinam desde as condições de produção até o tipo de consumo, a fim de que se dê prioridade a produtos industrializados e processados pelas indústrias pertencentes aos grupos hegemônicos (BORSATTO, 2011) que, frequentemente primam por interesses prioritariamente monetário. Em razão disso, o valor nutricional dos alimentos fica para segundo plano: o que chega à mesa dos consumidores são alimentos de baixa qualidade nutricional, com resíduos dos agrotóxicos e fertilizantes usados na produção de larga escala (AUGUSTO et al., 2012).

Tal sistema de produção de alimentos também pode comprometer outros aspectos que compõem a saúde humana. Tanto no processo de produção de matéria prima, quanto no processo de transformação, a moldagem desse sistema influi na resistência do corpo humano a doenças através da qualidade da alimentação (PORTO; SOARES, 2012). Formas de disposição e de oferta do produto final, como por exemplo os alimentos ultra processados, refrigerantes, salgadinhos,

cereais matinais, contribuem com a perda da sua qualidade nutricional (BARUTTI, 2013). Assim, essa base alimentícia pobre em nutrientes desfavorece a formação do sistema imunológico de quem a consome.

A oferta de produtos frescos também é comprometida quando é intermediada pelas empresas agroalimentares. É um fato que também sinaliza a precariedade alimentar, não só em quantidade, mas em qualidade nutricional, fundamental quando se trata de manutenção e recuperação da saúde (SCHNEIDER et al., 2020). Para entender como ocorre esse processo de modificação, mesmo de alimentos frescos, Barutti (2013) considera que se alimentos mais doces detêm a preferência de consumo, a produção convencional produz vegetais com mais açúcar e menores concentrações de vitaminas e alteram seus sabores naturais, que poderiam dar um sabor mais ácido ou amargo. Em outras palavras, alardeado desde a Revolução Verde como a salvação para a fome, esse sistema de produção de alimento em larga escala acaba por gerar, de fato, maior adoecimento coletivo de pessoas. Junto a isso, uma vez que os conglomerados frequentemente englobam tanto as empresas de alimentos quanto de medicamentos, esse mecanismo de produção fortalece a acumulação privilegiada e desigual na medida em que estimula a doença e vende a cura.

### Saiba mais

*Além dessas dimensões que compõe o DHAAS, precisa ser incluída também a dimensão sustentável que leva em consideração as formas pelas quais os alimentos são produzidos e distribuídos, privilegiando aqueles cujo sistema de produção e distribuição seja socialmente e ambientalmente sustentável, que é amplamente promovido no Guia alimentar para a população brasileira (BRASIL, 2014). O Guia Alimentar para a População Brasileira se constitui em uma das estratégias para implementação da diretriz de promoção da alimentação adequada e saudável que integra a Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Ele pode ser consultado em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf/view).*

*Para sua segurança alimentar, procure fazer compras de alimentos em mercados, feiras livres e feiras de produtores e em outros locais que comercializam variedades de alimentos in natura ou minimamente processados, dando preferência a alimentos de base agroecológica provenientes da agroecologia familiar. Participe de grupos de compra de alimentos orgânicos adquiridos diretamente de produtores e da organização de hortas comunitárias. Evite fazer compras em locais que só vendem alimentos ultraprocessados.*

*A depender de suas características, o sistema de produção e distribuição dos alimentos pode promover justiça social e proteger o ambiente; ou, ao contrário, gerar desigualdades sociais e ameaças aos recursos naturais e à biodiversidade (BRASIL, 2014). Veja abaixo os principais contrapontos de um sistema insustentável para um sistema sustentável, considerando as etapas percorridas pelo alimento, do campo a mesa do consumidor:*

Principais contrapontos de sistemas alimentares insustentáveis e sustentáveis observados na revisão de literatura.

	<b>Produção</b>	<b>Processamento</b>	<b>Comercialização</b>	<b>Consumo</b>
<b>Sistemas Insustentáveis</b>	<b><u>Agricultura Convencional</u></b>	<b><u>Elevado Processamento</u></b>	<b><u>Cadeias longas</u></b>	<b><u>Consumo não sustentável</u></b>
	<i>Patronal</i>	<i>Retirada de nutrientes</i>	<i>Grande número de intermediários</i>	<i>Hábitos não saudáveis</i>
	<i>Monocultura</i>	<i>Refinamento</i>	<i>Longas distâncias</i>	<i>Indisposição para comprar produtos saudáveis</i>
	<i>Transgênicos</i>	<i><u>Adição de gorduras trans</u></i>	<i>Desvalorização dos produtos locais</i>	<i>Elevado consumo de alimentos ultraprocessados</i>
	<i>Agrotóxicos</i>	<i>Adição de aditivos e conservantes</i>	<i>Preços elevados</i>	<i>Busca por alimentos de rápido preparo</i>
	<i>Criação intensiva de animais</i>	<i>Aditivos baseados em subprodutos de soja e milho</i>	<i>Valorização de grandes redes varejistas</i>	<i>Alimentação não diversificada</i>

<b>Sistemas Sustentáveis</b>	<b><u>Agricultura de base Agroecológica</u></b>	<b><u>Baixo Processamento</u></b>	<b><u>Cadeias curtas</u></b>	<b><u>Consumo sustentável</u></b>
	<i><u>Agricultura familiar</u></i>	<i>Manutenção de nutrientes</i>	<i>Nenhum ou pequeno número de intermediários</i>	<i>Alimentos frescos, orgânicos e de base agroecológica</i>
	<i><u>Diversidade de culturas</u></i>	<i>Processamento mínimo</i>	<i>Proximidade do produtor e do consumidor</i>	<i>Disponibilidade para comprar produtos sustentáveis</i>
	<i>Orgânicos</i>	<i><u>Sem adição de gorduras trans</u></i>	<i>Comércio justo e economia solidária</i>	<i>Compra direta de agricultores familiares</i>
	<i>Sazonais</i>	<i>Sem adição de conservantes</i>	<i>Valorização do produto e do produtor</i>	<i>Alimentos regionais, tradicionais e diversificados</i>
	<i>Integração lavoura-pecuária-floresta e bem-estar animal</i>	<i>Sem outros aditivos alimentares</i>	<i>Confiança no produtor</i>	<i>Alimentação diversificada e habilidade culinárias</i>

FONTE: Adaptada de Martinelli e Cavalli (2019). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/z76hs5QXmyTVZDdBD-JXHTwz/?lang=pt>.

## Prática 2 - Produção de Alimentos Saudáveis e Sustentáveis

**Objetivo:** Identificar situações de formas de produção de alimentos que podem comprometer sua qualidade nutricional e oferecer risco à saúde de quem os consome.

**Sugestão de desenvolvimento:** Para essa atividade, identifique algumas situações nas quais há risco de danos à saúde por meio do consumo de alimentos. Exemplificativamente, poderão ser lembradas técnicas de agricultura prejudiciais ao meio ambiente, como por exemplo os agrotóxicos. Para essa prática, sugira ao grupo que faça uma pesquisa em portais de notícias brasileiros e identifique notícias referentes à poluição de rios e lagos próximos a terras de agricultura, liberação de agrotóxicos, uso de maquinário pesado para trabalhar o solo, intoxicação de populações e/ou indivíduos por agrotóxicos. Organize a forma pela qual esses dados serão apresentados pelas pessoas participantes, de maneira que toda a turma possa conhecer os resultados das pesquisas e possa dialogar sobre esse resultado.

**Materiais necessários:** acesso à internet para pesquisa; recursos para sistematização e exposição de resultados.

## LIMITES E POSSIBILIDADES DA SEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL E NO MUNDO

Por tudo o que vimos até o momento, o conceito de DHAAS hoje, em 2023, envolve não só quantidade de alimentos, mas também qualidade, acesso e cuidados com o meio ambiente. Assim, além de uma alimentação suficiente e saudável o conceito atinge outros aspectos como o acesso à água e terras com aptidão agrícola e a um sistema de produção independente da escassez, da oscilação de mercado, dos preços altos dos produtos derivados do petróleo e uso de substâncias tóxicas que prejudicam a saúde e a continuidade da soberania alimentar.

Por ser uma necessidade sem a qual a vida não é possível, cabe ao Estado a responsabilidade de elaborar políticas públicas e ações para garantir uma vida saudável e sustentável a todos e todas

as habitantes do território nacional. Para a elaboração das políticas públicas que dizem respeito à DHAA, os setores da sociedade – formados principalmente por produtores e produtoras, pelas pessoas que se preocupam com o meio ambiente e pelos consumidores – passaram a constituir coletivos que demandam do Estado políticas de sustentabilidade. Dessa forma, as políticas públicas em DHAAS atendem a realização de ações específicas para cada um dos diversos grupos envolvidos.

No entanto, a preocupação principal dessa diversidade de sujeitos deve ter como prioridade o compromisso com a realidade local. É preciso reconhecer as características de cada território, população, infraestrutura e geografia. Nos lugares em que o direito humano já está sendo realizado plenamente, é necessário não só preservá-lo, mas protegê-lo e onde não há garantia do DHAAS e, principalmente, onde há graves violações desse direito, é preciso ações para promovê-lo, provê-lo e garantir que as propostas sejam planejadas para resultados diretos, a curto, médio e longo prazo. Além disso, os programas de promoção dos direitos devem ser planejados de forma que sejam permanentes e resistentes a mudanças de gestão (BURITY et al., 2010).

Por isso, o foco principal, quando verificamos as condições de cumprimento do DHAAS em um território, é reconhecer se a sua população está sofrendo ou está exposta aos riscos de insegurança alimentar e nutricional, riscos ambientais (como desmoronamentos, enchentes, desabamentos) e suas condições de superar essas situações de vulnerabilidade. A garantia do DHAAS desses grupos deve ser sempre uma prioridade, com o compromisso com as demandas de cada realidade. Para que isso aconteça, uma série de ações constituem as práticas que permitem conhecer a realidade de cada local cujo objetivo real é a garantia do DHAAS (BURITY et al., 2010).

Como todo início de percurso, é necessário acessar informações que permitam conhecer conceitos e princípios dos direitos humanos para, a partir daí, situar o DHAA, sua história, realidade, as formas de exigí-los e quem são os e as respon-

sáveis pela sua garantia. Por isso, chamamos esses conceitos no início desta Unidade. Exemplos de fontes sobre essas informações são as Diretrizes Voluntárias em Apoio à Realização Progressiva do Direito à Alimentação, (ABRANDH, 2005), a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC).

A partir daí, uma vez que se reconhece que o poder público é responsável pelos DHAA, é necessário solicitar agendas a fim de exigir que todas as políticas e programas públicos de segurança alimentar e nutricional, soberania alimentar e sustentabilidade sejam permanentemente desenvolvidos, assim como a garantia de sua durabilidade e a fiscalização de seu cumprimento. Também é necessário pressionar o poder público para a realização contínua de oficinas e debates sobre Direito Humano à Alimentação Adequada para todos e todas que atuam nessa área.

Por tudo isso, entende-se que a garantia dos DHAAS é um processo complexo e que precisa do envolvimento de uma diversidade de pessoas para pretender sua plena realização. Assim, é necessário a elaboração de parcerias entre redes da sociedade civil e privada que possam monitorar a realização, garantia e manutenção do DHAA. Essas iniciativas podem compor os Conselhos e Comissões de Políticas Públicas e de Direitos Humanos, lutando pela instituição de mecanismos específicos que garantam a incorporação e monitoramento da promoção do DHAAS nas rotinas e procedimentos de políticas e programas públicos, em todos os níveis. Devido à gravidade das situações de violação do DHAAS e urgência na sua reversão, essas organizações devem ter autonomia em relação ao poder público, inclusive no âmbito orçamentário. E, para que suas ações possam ser concretas e ao tempo certo, é necessário exigir a criação de indicadores, metas e prazos para a realização de direitos (BURITY et al., 2010).

### Para aprofundar

*Relatos que envolvem o apoderamento de comunidades em vulnerabilidade de ações para apoiar e exigir a efetivação de seus Direitos Humanos, em especial os DHAAS são apresentados no documentário "Peraí, É Nosso Direito" (2007), de direção de Renato Barbieri. O filme contém depoimentos que expressam a emoção, indignação e a força de pessoas que vivem marginalizadas e submetidas à violação de seus direitos e está disponível para livre acesso em: [https://www.youtube.com/watch?v=GtCE-4-EV9w\\_](https://www.youtube.com/watch?v=GtCE-4-EV9w_).*

## ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DA NUTRIÇÃO ADEQUADA E DA SEGURANÇA ALIMENTAR

Os dados e conceitos apresentados neste texto nos trouxeram à reflexão que, embora seja um Direito Humano garantido constitucionalmente, a Segurança e Soberania Alimentar, Nutricional e Sustentável encontra situações de violação e de risco constante. Oscilações de mercado, pandemias, crises diplomáticas e desastres ambientais podem fazer com que, até mesmo em locais onde esse direito resistia, seja precarizada a sua condição ou mesmo provoque seu desaparecimento.

Uma mudança nesse quadro pode ser proposta por outras relações, quando a educação passa a assumir um vínculo social, reconhecendo-se como capaz de transformar a realidade de forma a garantir uma vida digna para todos e todas. A Educação Alimentar e Nutricional (EAN), articulada a outras políticas públicas de diferentes campos de ação é reconhecida como uma ação estratégica para o alcance da SAN e do DHAA.

**Para Aprofundar**

O vídeo “Falando de Direitos” apresenta a rotina de duas nutricionistas do Sistema Único de Saúde (SUS) na promoção de práticas alimentares saudáveis, na prevenção e no controle de problemas causados pela alimentação inadequada. Especialistas observam a atuação dessas profissionais e comentam as relações entre alimentação, saúde e a importância de Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BleFdv1M8-U>.

Para se desenvolver com êxito, as informações e percepções sobre as questões nutricionais – assim como os indicadores para sua avaliação, a proposta de metas e os prazos necessários – precisam ser percebidas a partir da realidade da população em um caráter específico para cada região. O seu ponto de partida é a população da região onde está inserida. Ressalta-se, assim, a realidade do lugar, para, então, iniciar um diálogo que se conecte com a organização e o desenvolvimento de propostas que considerem as realidades efetivas, a partir das vivências, em uma proposta que considere sujeitos reais, com sua bagagem cultural. A partir daí, a educação passa a constituir uma proposta a fim de transformar realidades de violação do DHAA, assim como possibilitar sua garantia e sua permanência a longo prazo. Para tanto, são necessárias reflexões e iniciativas que se contraponham aos processos de massificação da identidade dos diferentes grupos sociais. Essas metodologias compreendem a construção de um canal de mediação, compartilhamento e troca de saberes, em que as questões e contribuições trazidas pelas populações locais são ouvidas e incorporadas ao processo educativo.



**Legenda:** Aula sobre saúde e bem estar na África.

**FORTE:** Crownkhalifah, CC BY-SA 4.0 via Wikimedia Commons. Disponível em: [Health\\_&\\_Nutrition.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Health_&_Nutrition.jpg) (4608x3456) (wikimedia.org). Acesso em 29 nov. 2021.

Conforme ensinam Valéria Burity et al. (2010), bem como Gabriela Schenato Bica, Rodrigo Rosi Mengarelli e Suzana Marques Rodrigues Alves (2020) em seu livro sobre educação ambiental e resgate de saberes populares, para esta ação educadora são possibilidades de princípios metodológicos:

1. Refletir sobre experiências de educação alimentar e nutricional a partir dos conceitos e dos princípios dos marcos de referências, políticas e planos de garantia dos DHAA;
2. Promover rodas de conversa sobre o Sistema Alimentar e suas múltiplas dimensões a partir da noção de sustentabilidade, envolvendo sujeitos de toda a comunidade local;
3. Promover atividades que tragam a comida, o alimento e a culinária como elementos de referência e valorização dos diferentes saberes e culturas;
4. Expandir a proposta de educação para o autocuidado e bem viver, de maneira permanente, gerando autonomia, participação crítica e consciente;
5. Conhecer as ações educacionais com a agricultura familiar e a sustentabilidade como responsabilidade individual e coletiva para transformar a realidade;

6. Construir cenários participativos, com o objetivo de aproximar ciência e sociedade, por iniciativas de formação de pesquisadores e pesquisadoras populares entre as pessoas da comunidade local, tendo as características físicas, a vegetação, o relevo e a cultura da população como recursos pedagógicos.
7. Promover atividades práticas de interação entre as pessoas e com o meio ambiente. Um exemplo é a horta escolar, que traz diversas possibilidades como: produção e consumo de alimentos agroecológicos e orgânicos, atividades ligadas à culinária, troca de conhecimentos, os hábitos alimentares das pessoas da região e das populações tradicionais locais;
8. Promover rodas de conversa e atividades lúdicas que conscientizem sobre as consequências das ações do ser humano sobre o meio ambiente.
9. Dialogar e organizar atividades práticas sobre alimentação saudável, consumo de alimentos orgânicos e/ou agroecológicos.

### Prática 3 - Fome no Brasil

**Objetivo:** Conhecer a situação de fome da população brasileira

**Sugestão de desenvolvimento:** Para essa atividade, é importante conhecer as diversidades das regiões brasileiras. Por isso, para viabilizá-la, faça uma análise prévia com os e as participantes de um mapa do Brasil, demarcando suas regiões. Oriente a realização da atividade da seguinte forma: pela sua extensão, o Brasil possui 5 regiões, cada uma com suas características geográficas, populacionais e econômicas peculiares. Para perceber o quanto essa diversidade de características interfere nos dados da fome da população de cada região, faça um levantamento de percentagem: do total da população de cada região, qual o percentual de população passando fome, qual o percentual da população em risco de fome e qual o percentual de população que não está em situação de risco. Após ter realizado a atividade, compartilhar os resultados encontrados.

**Materiais necessários:** um mapa do Brasil, acesso a dados sobre a fome no Brasil, material para sistematização dos resultados. Se houver acesso à tecnologia, pode-se fazer uso de infográficos e mapas de georreferenciamento e projetar seus resultados para a discussão em grupo.

### Prática 4 - Educação alimentar e nutricional

**Objetivos:** Dialogar sobre o que é educação alimentar e nutricional e seus princípios.

**Sugestão de desenvolvimento:** Após a utilização de material de apoio sobre a temática, sugerido nos boxes "Para Aprofundar" desta Unidade, realize uma roda de conversa para aproximar as e os participantes dos fundamentos da Educação Alimentar e Nutricional, lhes estimulando a expressar seus pontos de vista sobre o assunto. A partir daí, chame o grupo para organizar sugestões de metodologias para promover a Educação Alimentar e Nutricional na sua região, a fim de superar situações de vulnerabilidade e de risco.

**Materiais necessários:** espaço para disposição de cadeiras em roda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mais grave manifestação da insegurança alimentar e nutricional é a fome. No entanto, o estado de insegurança alimentar e nutricional não diz respeito somente à quantidade de alimentos, mas sim ao acesso e garantia de renda para evitar riscos de violação de direitos vitais. Por isso, é necessária a consolidação de práticas voltadas para indivíduos e coletivos, em uma proposta de trabalho multidisciplinar, integrado e em redes determinadas pelos contextos social, econômico, político e cultural da população que promovam o Direito Humano à Alimentação e Nutrição Adequada e Saudável (DHAAS).

Houve muitos avanços no Brasil em relação aos Direitos Humanos e aos relacionados à alimentação, mas esses precisam continuar a avançar. A mobilização social deve se manter forte pelos



seus direitos, mesmo que o avanço seja um processo em constante construção, reconstrução e avanços para que a garantia integral do DHAAS seja concebida a partir de duas dimensões: estar livre da fome e da desnutrição e ter acesso a uma alimentação adequada e saudável.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, L. G. S. et al.. **Dossiê Abrasco** - Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Parte 2 - Agrotóxicos, Saúde, Ambiente e Sustentabilidade. Rio de Janeiro: Abrasco, 2012. Disponível em: [https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2015/03/Dossie\\_Abrasco\\_02.pdf](https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2015/03/Dossie_Abrasco_02.pdf). Acesso em: 16 jul. 2021.

AÇÃO BRASILEIRA PELA NUTRIÇÃO E DIREITOS HUMANOS - ABRANDH. **Diretrizes Voluntárias em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar nacional**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/directrices\\_voluntarias.pdf](https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/directrices_voluntarias.pdf). Acesso: em 08 dez. 2021.

BARUTTI, Soledad. **Mal comidos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta, 2013.

BATISTA FILHO, Malaquias. Direito à alimentação. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v. 10, n. 2, p. 153-156, abr./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/bqMwKKHH48HPJZHThHr-vqVf/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BICA, Gabriela Schenato; MENGARELLI, Rodrigo Rosi; ALVARES, Suzana Marques Rodrigues. **Agroecologia nas escolas públicas: educação ambiental e resgate dos saberes populares: caderno de metodologias**. UFPR LITORAL, 2020. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/cartilha-metodologias-Agroecologia-1.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BORSATTO, Ricardo Serra. **A agroecologia e sua apropriação pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e assentados da reforma agrária**. 2011. 298f. Tese (Doutorado em Engenharia

Rural). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm). Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 1. ed., 1. Reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf/view). Acesso em: 16 jan. 2022.

BREDA, Guilherme Kaiser; CARNIATTO, Irene.; GARCIA, Jaciara Reis Nogueira. A importância da educação alimentar nutricional na promoção da sustentabilidade e garantia do direito humano à alimentação adequada. **International Journal of Environmental Resilience Research and Scienc - IJERRS**, v. 2, n. 1, p. 187-203, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ijerrs/article/view/26014>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BURITY, Valéria et. al. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília: Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos (ABRANDH), 2010. Disponível em: [https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa\\_no\\_contexto\\_da\\_san.pdf](https://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf). Acesso em: 08 dez. 2021.

FISBERG, Regina Mara et. al. Alimentação Equilibrada na Promoção da Saúde. In: CUPPARI, L. **Guia de nutrição: nutrição clínica no adulto**. Barueri: Manole, 2002, p. 47-54.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de. **Agonia da fome**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Salvador: EDUFBA, 2003.

GUERRA, Lucia Dias da Silva; BEZERRA, Aída Couto Dinucci; CARNUT, Leonardo. Da fome à palatabilidade estéril: 'espessando' ou 'diluindo' o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil? **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 127, p. 1231-1245, out-dez 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2020.v44n127/1231-1245/>. Acesso em 10 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018**: análise da segurança alimentar no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101749.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LEÃO, Marília. **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca\\_alimentar/DHAA\\_SAN.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/DHAA_SAN.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

MARTINELLI, Suellen Secchi; CAVALLI, Suzi Barletto. Alimentação saudável e sustentável: uma revisão narrativa sobre desafios e perspectivas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 11, p. 4251-4261, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/z76hs-5QXmyTVZDdBDJXHTwz/?lang=pt>. Acesso em 08 dez. 2021.

OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência**, n. 120, 2010. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n120/a06n120.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU. **Comentário Geral nº 12**. Genebra, 1999. Disponível em: <https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Coment%C3%A1rio-Geral-12.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Diretrizes voluntárias**: em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar nacional adotadas na 127ª Sessão do Conselho da FAO novembro de 2004. Roma: ONU, 2015. Disponível em: <https://fianbrasil.org.br/diretrizes-voluntarias-em-apoio-a-realizacao-progressiva-do-direito-a-alimentacao-adequada-no-contexto-da-seguranca-alimentar-nacional/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. Nova Iorque, 1966. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto\\_internacional.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf). Acesso em: 19 jan. 2022.

PAZMIÑO, Carlos Pástor; CONCHEIRO, Luciano; WAHREN, Juan. **Agriculturas alternativa em Latinoamérica. Tipología, alcances y viabilidad para la transformación social-ecológica**. Ciudad de México: Fundación Friedrich Ebert, 2017. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/mexiko/13957.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

PLOEG, Jan Douwe van der. **Camponeses e Impérios Alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008.

PORTO, Marcelo Firpo; SOARES, Wagner Lopes. Modelo de desenvolvimento, agrotóxicos e saúde: um panorama da realidade agrícola brasileira e propostas para uma agenda de pesquisa inovadora. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 37, n. 125, p. 17-31, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/wWKHF9PQ3tscgZg-57nH6rtf/?lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2022.

SANTARELLI, Mariana et. al. **Da democratização ao golpe**: avanços e retrocessos na garantia do direito humano à alimentação e à nutrição adequadas no Brasil. Brasília: FIAN Brasil, 2017. Disponível em: <https://fianbrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Publica%C3%A7%C3%A3o-Completa-Informe-Dhana.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SCHNEIDER, Sergio. Impactos da pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, set./dez. 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kQdC7V3Fxm8WX-zvmY5rR3SP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. **Saúde e Sociedade**, v.12, n.1, p.51-60, jan-jun 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/GXfv6d-4vzZxvwTRrh8pFyzD/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Fome%20e%20desnutri%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o%20even,Direito%20Humano%20%C3%A0%20Alimen%2D%20ta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 nov. 2021.

## Unidade 16

# Direitos Humanos e as Condições Contemporâneas de Trabalho

Ana Paula Ferreira D'Ávila  
Camila Sailer Rafanhim  
Kelen Aparecida da Silva Bernardo  
Maria Aparecida Bridi

### INTRODUÇÃO

Art. 6º (...)

*Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito ao trabalho, que compreende o direito de toda pessoa de ter a possibilidade de ganhar a vida mediante um trabalho livremente escolhido ou aceito, e tomarão medidas apropriadas para salvaguardar esse direito. (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC – 1966) (BRASIL, 1992).*

O acesso ao trabalho remunerado é um meio essencial à obtenção de recursos financeiros para a manutenção das necessidades diárias da maioria da população mundial, que depende da venda da sua força de trabalho para sobreviver. Além do significado social, o trabalho tem como função principal ser fonte de recurso para a sobrevivência, e por isso é objeto de atenção tanto por parte do Estado quanto da sociedade em geral.

O intuito principal deste material consiste em elucidar o respeito à dignidade da pessoa humana no acesso ao trabalho e nas condições seguras de sua realização, como define a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988, no Brasil. O desrespeito a esse direito básico impacta na vida das pessoas

e influencia o exercício da cidadania, bem como o acesso e a permanência à escola e ao trabalho protegido. Tratar dos direitos humanos referentes ao trabalho na sociedade moderna, portanto, justifica a relevância desta Unidade, que propicia a reflexão crítica e os instrumentos para a construção de uma cidadania ativa, que não se detenha apenas no consumo, mas na participação plena na vida social.

O material está composto por três partes: na primeira, “O trabalho e sua centralidade na sociedade moderna”, abordamos o trabalho como um direito, considerando-o como princípio básico à dignidade da pessoa humana e não como uma mercadoria. Na segunda parte, definida como “Cidadania, direito ao trabalho e à vida digna e suas decorrências”, apresentamos a discussão sobre trabalho, cidadania e a legislação do trabalho. Já na terceira e última parte, chamada “Desemprego, subemprego e condições subumanas de trabalho”, analisamos como uma sociedade marcada pela desigualdade, pelo trabalho sem direitos, em condições subumanas e precarizado, tem tomado diversas formas, tal como se observa na permanência do trabalho análogo ao escravo e do trabalho infantil, por exemplo. O acesso ao “trabalho decente”, como estabelece

a Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a maneira de garantir a justiça social e o cumprimento dos direitos humanos ao trabalho na sociedade contemporânea.

Esses serão os temas abordados nesta Unidade.

## PARTE 1 - O TRABALHO E SUA CENTRALIDADE NA SOCIEDADE MODERNA

### Organização do trabalho como fenômeno social e direito humano

O trabalho nem sempre foi visto na sociedade Ocidental da forma que conhecemos hoje. Na Antiguidade, por exemplo, trabalhar estava associado à penalização, ao esforço físico. Na Grécia Antiga, trabalhar equivalia a “sujeitar-se à necessidade”, portanto, essa função era delegada a mulheres e a escravos no espaço doméstico, enquanto os homens se dedicavam ao papel primordial daquele tempo: a discussão de questões políticas em praça pública. Assim, ser livre estava diretamente relacionado ao exercício da cidadania como condição para a realização enquanto ser humano. Já durante a Idade Média, o trabalho se concentrava no campo, na agricultura, e era desempenhado pelos servos que não eram cidadãos. E, na época contemporânea, período de consolidação do modo de produção capitalista, o trabalho sofreu mudanças importantes que alteraram seu sentido. Vejamos como aconteceu esse processo.

O trabalho é fonte da existência humana. Por meio do trabalho, o ser humano realiza seu potencial e se desenvolve, assumindo a condição de sujeito. É pelo trabalho que a espécie humana se distingue dos demais animais, pois seu trabalho não consiste apenas na realização de um instinto de sobrevivência, mas sim na expressão material de algo que foi elaborado mentalmente. Ao modificar a natureza para fabricar, por exemplo, uma mesa, a pessoa modifica a si mesma enquanto modifica a madeira, e o resultado desse

processo (a mesa) expressa a síntese dessas contradições. Trabalho, portanto, envolve a força física, a habilidade mecânica, a criatividade e o esforço intelectual da pessoa para a realização de uma tarefa. Nesse sentido, o trabalho se torna elemento estruturante da individualidade e da sociedade.

As revoluções francesa e industrial (ocorridas respectivamente nos séculos XVIII e XIX) tiveram um papel central nas transformações econômicas e políticas, inclusive do trabalho. Significou a passagem de um trabalho na terra (no campo), marcado pelos vínculos feudais, para o trabalho industrial e urbano, e que resultou na consolidação de uma classe proprietária dos meios de produção e na formação de uma classe trabalhadora tanto na cidade quanto no campo. Assim, tal processo ressignificou socialmente as relações de produção nos espaços urbano e rural.

Contudo, é na sociedade capitalista que o trabalho humano passa a ter uma outra finalidade específica: a produção de bens socialmente úteis que são denominados de mercadorias. E, assim, também o trabalho adquire um valor em relação às mercadorias que produz. Temos, portanto, a separação entre o trabalhador e o resultado do seu trabalho. As pessoas passam a vender sua força de trabalho para a produção de outros bens sob a direção daquele que detém os meios de produção, as empresas, os bancos, a terra. Neste contexto, a pessoa que trabalha não se apropria do bem que produz, mas recebe uma contraprestação pela venda da sua força de trabalho, o salário. Portanto, com a industrialização, o sentido original da atividade produtiva se alterou: de integrante da vida passou para uma forma de ganhar dinheiro, de “ganhar a vida” (GORZ, 2005).

Contudo, perceba que, pelo trabalho assalariado e devidamente pago, os homens e as mulheres diferem dos produtos e bens produzidos por eles e elas em virtude da dignidade que é própria aos seres humanos – sua essência, um valor absoluto. Conforme observamos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, “todo homem pode empenhar seus serviços, seu tempo; **mas não pode vender-se nem ser vendido.** Sua

pessoa não é propriedade alheia” (USP, 2021, não paginado). Em outras palavras: mesmo vendendo sua força de trabalho, as pessoas não abdicam de sua vida e subjetividade. A vida humana não tem preço, não pode ser substituída por coisas, por objetos com valor de compra e venda. O respeito é um fim em si mesmo (RABENHORST, 2008). Por meio da razão, a dignidade define a pessoa humana enquanto sujeito de direito. Por isso, toda vez que tratamos alguém como meio para atingir um fim, “como escada”, o desrespeitamos porque o igualamos a um objeto. Assim, o trabalho não pode ser entendido apenas como um meio para produção e obtenção de lucros.

Desde o nascimento da fábrica, da indústria moderna, no século XIX, os trabalhadores foram reunidos sob um mesmo teto, em um mesmo espaço para produzir, e o controle do trabalho e das riquezas produzidas pelo trabalho humano passou aos detentores dos meios de produção. Os empresários, por seu turno, passaram a ditar um ritmo de trabalho que gerasse lucro sem que houvesse uma preocupação com condições de trabalho dignas e com direitos.

Os trabalhadores passaram a dispor somente de sua força de trabalho, mas, como vimos, a produção da mercadoria envolve a pessoa humana que a concretiza. A mercadoria é fruto do trabalho dispendido para produzi-la, porém o que o capitalista compra é a força de trabalho, tempo do trabalho assalariado, pois é impossível comprar a pessoa do trabalhador (BRAVERMAN, 2012) que, como vimos, é uma capacidade própria do ser humano, dotada de intencionalidade. Logo, além do produto do trabalho engendrar uma assimetria de poder entre capital e trabalho, o que o empregador compra, a força de trabalho, é infinita em potencial, mas sujeita às técnicas, à tecnologia e às condições sociais existentes em cada particularidade histórica.

Você pode perceber, assim, que o modo de produção capitalista reduz o significado de trabalho a uma forma específica, que é a de trabalho assalariado. Na esfera pública (espaço da empresa), ao receberem um salário em troca do seu trabalho, as pessoas são também responsá-

veis pela sua autorreprodução enquanto mercadoria-força de trabalho. Já a esfera privada (quando a produção ocorre na casa dos trabalhadores) foi historicamente invisibilizada, ignorada enquanto trabalho.

Ao longo do século XX, muitas foram as ações dos trabalhadores para alterar suas condições de trabalho. Um marco dessas ações foram os acontecimentos em maio de 1968, na França, quando o trabalho, na esfera doméstica, como meio que possibilita o trabalho remunerado, foi publicamente reconhecido. É nesse sentido que Federici (1974) argumenta em favor da necessidade de salário para o trabalho doméstico, muitas vezes justificado pelo dever de zelar pela família e pelo sentimento de amor, o que a fazia afirmar que o que chamam de amor é, de fato, trabalho não pago. Sem dúvida, este é um debate ainda não superado. Não só quanto ao trabalho doméstico realizado na própria casa da família quanto em relação àquele trabalho doméstico contratado e realizado na casa de outra família e que é também desvalorizado socialmente, especialmente em países marcados por grande desigualdade social.

Somente no momento histórico no qual o trabalhador passou a ser reconhecido como dotado de direitos advindos do trabalho é que ocorre uma valorização e o reconhecimento do trabalho como uma atividade digna e que propicia, em tese, o acesso à cidadania.

O processo de criação de um estatuto de direitos e dignidade da pessoa humana, possui alguns marcos na história humana, como, por exemplo, a Revolução Francesa (1789) e a filosofia contida no movimento iluminista, que tal como expressa na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão do Iluminismo, anuncia que o trabalhador não pode ser tratado pelo empregador como mera mercadoria. Outro marco importante foi a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1919, que visa à promoção da justiça social mediante à criação de oportunidades de acesso a um trabalho decente e produtivo para homens e mulheres, isto é, o trabalho em condições dignas, de liberdade, equidade e segurança. Vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU)

em 1946, a OIT é a única das suas agências que é composta por representantes de governos, de empregadores e suas organizações. Atualmente, 187 Estados-membros participam igualmente da tomada de decisões (OIT, 2021a, não paginado).

A Declaração de Filadélfia da OIT, que ocorreu em 1944, confirmou o reconhecimento do trabalho como não mercadoria, diferenciando-o de “um produto inanimado, semelhante a uma maçã ou a um televisor, que pode ser negociado para obter o maior lucro ou o preço mais baixo” (OIT, 2019, p. 12). Decorreu desse processo a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que enfatiza o direito do acesso ao trabalho em condições dignas, o que inclui a remuneração compatível, o direito a férias, à paridade salarial por função desempenhada, à sindicalização e à proteção contra o desemprego.

Esses documentos foram muito importantes na criação de uma agenda internacional que garantisse o cumprimento dos direitos humanos **ao e no** trabalho – a OIT tem 187 países signatários e o Brasil está entre eles. Entretanto, a existência de um direito por si só não assegura a sua eficácia, ou seja, sua realização na prática. Nesse sentido, é importante que haja legislação e instituições que apliquem a lei. Além disso, é possível que a sociedade civil se organize em movimentos sociais, associações e sindicatos, entre outros, para reivindicar direitos e para o seu devido cumprimento.

## **A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO NO CAPITALISMO E O TRABALHO**

Durante o século XX, a relação antagônica entre capital e trabalho, foi marcada pela conquista de direitos do trabalhador e pela elevação do trabalho ao estatuto de cidadania, mediada pelo Estado. Isto porque o advento do capitalismo implicou na separação das esferas política e econômica das relações sociais. Na prática, a separação entre Estado e sociedade deixou à própria sorte o operariado, já que durante cem anos (1814-1915) as relações foram pautadas

pelos princípios do mercado (POLANYI, 2000). Ou seja, a sociedade foi modelada para que o sistema econômico funcionasse impondo suas próprias leis à terra, ao dinheiro e ao trabalho. Durante um século, o Estado só intervinha a favor do mercado “autorregulado” pelos preços e pautado pelo sistema monetário do padrão-ouro – forma de integração internacional que vigorou de 1896 até 1914 nos países desenvolvidos (FRIEDEN, 2008), pelo qual o papel-moeda deveria ser convertido em ouro, por exemplo. Com esse “Estado mínimo” para o social, até meados do século XIX, o trabalho era encarado como uma “necessidade para não morrer de fome” a qual recorriam os pobres, os trabalhadores expulsos dos campos e os artesãos arruinados (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2011, p. 52). A classe trabalhadora, portanto, encontrava-se destituída de sua dignidade e sujeita a um tratamento instrumental, isto é, como mercadoria utilizada para obtenção de um resultado. Somente depois da Primeira Guerra Mundial o Estado passou a arbitrar os conflitos entre a burguesia e o proletariado, e a regular o mercado de trabalho, reconhecendo em parte as demandas dos trabalhadores e trabalhadoras. Neste contexto, surgiu uma nova modalidade de direitos fundamentais, os direitos sociais. Enquanto as liberdades individuais até então resumiam-se no direito de cada pessoa de não sofrer interferência estatal na sua esfera de liberdade, os direitos sociais consistem na exigência de atuação do Estado para garantir a todos uma vida digna. A partir de então, o trabalho assalariado tornou-se a condição de cidadania.

Tais processos ocorrem no contexto da organização do sistema produtivo, que passava por significativas alterações. Nos países industrializados, o começo do século XX foi marcado pela fabricação de automóveis, pelo incremento de tecnologia e produção em massa de mercadorias padronizadas e trabalhadores especializados apenas em uma função. Nos Estados Unidos, Henry Ford aprimorou o processo de organização do trabalho através da adoção da administração científica, sistematizada em 1911 por Frederick Taylor no livro *Princípios da Administração Científica*. Dessa junção de inovações, decorreu o tayloris-

mo-fordismo que fixou o trabalhador num posto de trabalho cujo ritmo era ditado pela esteira rolante – como podemos observar no filme *Tempos Modernos* (1932) de Charles Chaplin.

### Saiba mais

*O taylorismo-fordismo identifica as mudanças implementadas por Henry Ford nas suas fábricas de automóveis. Esse modelo separou a concepção e execução do trabalho, mediante a parcelização das tarefas na linha de montagem e facilitou a decomposição dos tempos e movimentos, especializando os trabalhadores numa função que se destinava à produção em série de um tipo de produto (o carro Ford modelo T).*

Os trabalhadores foram impossibilitados de interferir no próprio trabalho, sendo restringidos apenas a realizar o trabalho de forma “mecânica”, ditados pelas máquinas e fiscalizados pelos gerentes. Sujeitos a acidentes, sem jornada de trabalho formalmente reconhecida e com a facilidade de rompimento do contrato, os trabalhadores permaneciam pouco tempo na empresa (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2011). Para diminuir a rotatividade nos postos de trabalho, Ford estabeleceu, em 1914, oito horas de trabalho diário e estipulou cinco dólares ao dia, reduzindo a jornada de trabalho e aumentando o salário. Essas medidas tiveram um duplo efeito: fixou o trabalhador na empresa e, por conseguinte, aumentou a produção. Com o aumento do salário e as novas dinâmicas que se estabeleceram, os trabalhadores e trabalhadoras também passaram a acessar o consumo. Inicia-se a era da produção e consumo em massa.

O taylorismo-fordismo se difundiu por outros setores econômicos. A organização da empresa em cargos hierárquicos rígidos e definidos, a produção em massa de produtos padronizados, e a disciplinarização e controle dos trabalhadores, resultaram na mudança das relações em sociedade. Contudo, esse modelo aparentemente eficaz entrou em crise.

A década de 1930 foi marcada pelo *crash* da Bolsa de Nova Iorque, pela superprodução

de mercadorias, pelo desemprego e pelo trabalho intermitente (à mercê da demanda do mercado). A partir desse quadro, Franklin Roosevelt, que foi presidente dos EUA de 1933 até 1945, optou pela intervenção estatal na infraestrutura, incentivando assim a geração de emprego e renda mediante o trabalho no setor industrial e outros setores, contrapondo-se, assim, ao capitalismo liberal e colocando em xeque o então “Estado Mínimo”.

Para enfrentar a crise, que se espalhou por diversos países, o Estado, as empresas e os sindicatos estabeleceram o chamado “pacto fordista”: o Estado passava a mediar a negociação e arbitrar os conflitos a partir do acordo que consistia na regulamentação do trabalho (definindo direitos como jornada de trabalho, salários, férias, organização sindical e coletiva) E, em troca, o sindicato acolhia a demanda pelo aumento da produtividade. Apesar de condições distintas de aplicação deste modelo, o fordismo, que enfrentou resistências, acabou se estabelecendo em vários países.

### Para aprofundar

*Você pode obter mais informações sobre esse tema no seguinte livro:*

CATTANI, Antônio; HOLZMANN, Lorena (Orgs). **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2011.

*O filme “A classe operária vai ao paraíso” (Itália, 1971), do diretor Elio Petri, fornece também um ótimo recurso audiovisual para conhecer o processo de configuração das relações de trabalho. Ele está disponível no link: [https://www.youtube.com/watch?v=mlZV3G\\_C8jg](https://www.youtube.com/watch?v=mlZV3G_C8jg). Uma dica para usá-lo no processo formativo é exibir os 9 minutos iniciais para tratar da inversão de valor entre a máquina e o ser humano.*

*Especificamente sobre o taylorismo-fordismo, recomendamos o filme “Tempos Modernos” (Estados Unidos, 1936), do diretor Charles Chaplin. Ele está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XLF1JZCpxw>. A dica é usar essa cena para trabalhar sobre a importância do direito ao tempo de alimentação dos trabalhadores.*



E no Brasil? Como revela a história do trabalho no Brasil, o regime escravocrata manteve milhões de trabalhadores na condição de mera mercadoria. Somente com a passagem de uma mão de obra escrava para o trabalho assalariado, e depois de intensas lutas sociais, é que a classe trabalhadora alcançou direitos do trabalho protegido e regulado, na chamada Era Vargas (1930-1945).

A regulação do mercado de trabalho brasileiro ocorreu, de fato, a partir de 1930 no governo de Getúlio Vargas (1930-1945): a criação do Ministério do Trabalho (1930), do direito às férias (1925), da carteira de trabalho (1932), da jornada de trabalho de oito horas diárias (1932), e do salário-mínimo (1936 e no decreto-lei em 1938) foram sistematizadas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 (BRASIL, 1943). Com isso, o Estado brasileiro promoveu o reconhecimento de direitos, que é fruto de lutas de diversos grupos para assegurar a sua dignidade. Contudo, a cidadania estava restrita aos trabalhadores de atividades reconhecidas pela lei que, por seu turno, condicionava o acesso à carteira de trabalho assinada, excluindo, portanto, trabalhadores e trabalhadoras rurais e domésticos não só do reconhecimento formal, mas, do serviço de saúde, dentre outros direitos. Por isso, o modelo fordista, como vimos anteriormente, não se deu de forma plena no país, tanto porque milhões de trabalhadores foram mantidos fora do sistema protetivo, como também porque os sindicatos e instituições representativas dos trabalhadores foram mitigados de uma participação efetiva durante grande parte da história do país.

### Para aprofundar

*Recomendamos os materiais a seguir para você expandir os conhecimentos sobre as dinâmicas de construção da sociedade do trabalho no Brasil:*

**Artigo científico:** BIAVASCHI, Magda Barros. *Direito e justiça do trabalho no Brasil: notas sobre uma trajetória com bem mais de 70 anos.* **Rev. TST**, Brasília, vol. 77, no 2, abr/jun 2011. Disponível em: [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/25349/007\\_biavaschi.pdf?sequence=4](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/25349/007_biavaschi.pdf?sequence=4).

#### Filmes:

*“Eles não usam black tie” (Brasil, 1981). Direção: Leon Hirszman. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NtFkqfCXFG8>.*

*Dica: exiba essa cena para abordar a luta por direitos no contexto brasileiro.*

*“O Método: o que você faria?” (2005). Direção: Marcelo Pineyro. Argentina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=15N7aREQx1w>*

*Dica: Exiba os 3:20min do filme para abordar sobre os efeitos globalização para os trabalhadores (as).*

Em meados da década de 1970, uma nova crise assolou o sistema econômico: o desenvolvimento de tecnologias da informação e a propagação de seu uso por empresas, propiciou uma das bases para essa mudança. Nesse contexto de crise e mudanças tecnológicas, o fordismo chegou ao seu limite e o Estado de Bem-Estar Social apresentava sinais de esgotamento. Do ponto de vista da concepção sobre a organização da produção, além do fordismo, muitas empresas passaram a adotar elementos do modelo toyotista japonês, ao introduzirem inovações tecnológicas, buscando uma produção enxuta e flexível, com elevados níveis de robotização, automação, diminuindo postos de trabalho. Para os trabalhadores, tais mudanças significaram novas exigências, tendo que assumir várias funções numa linha de montagem, trabalhar em equipe, tomar decisões, produzir e cuidar da qualidade. Internamente, as empresas reduziram níveis hierárquicos e terceirizaram grande parte de suas atividades, concentrando seu poder decisório nos

escritórios localizados em países desenvolvidos. Esses modelos de produção (fordista e toyotista) foram adaptados nos diversos países.

### Saiba mais

*O sistema japonês elaborado por Taiichi Ohno foi aplicado na fábrica da Toyota e, por isso, ficou conhecido como **toyotismo**. O objetivo desse sistema consiste em evitar o desperdício de recursos, por isso há um equilíbrio entre o estoque e a linha de produção (kanban). A produção, por sua vez, é acionada pela demanda (Just in time), mas também há uma preocupação com a qualidade dos produtos, e o controle de qualidade é realizado durante a produção – não apenas ao final da esteira, por exemplo.*

Além disso, a própria fábrica foi deslocada para países do sul global (América Latina, por exemplo) que possuem, à disposição do empregador, força de trabalho qualificada, pouco organizada em sindicatos, com salários menores e menos direitos trabalhistas. Sob o ponto de vista jurídico, essa mudança foi facilitada pela desregulamentação do trabalho, consistente na perda de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, através, por exemplo, da substituição do contrato de trabalho por tempo indeterminado pelo trabalho temporário com contrato por tempo determinado. Esse processo, denominado “flexibilização”, expressa a diminuição do papel do Estado na relação entre capital e trabalho, dinâmica engendrada pela globalização que é acompanhada pela tendência em priorizar o desenvolvimento do capital financeiro. Se durante uma boa parte do século XX havia abundância de produção, a partir da década de 1970 as palavras do dia passam a ser: custo zero, produção sob demanda, *Just in time*, kanban, flexibilização, polivalência e controle de qualidade. Essas transformações rebatem na sociedade e produzem crises que modificaram o sistema de proteção aos trabalhadores e trabalhadoras, com o aumento do desemprego e do trabalho informal, dentre outras características que compõem o quadro de uma precarização do trabalho a nível mundial.

### Saiba mais

*A **globalização** baseia-se na microeletrônica a partir da qual a comunicação, a organização da produção e do trabalho foram radicalmente transformadas. A partir de então a gestão das empresas foi operacionalizada através de redes de informação globalizadas, que garantem a liderança de oligopólios financeiros internacionais. A redefinição do papel do Estado, a flexibilização da legislação trabalhista e a mudança das plantas produtivas para outros países, reconfiguraram a estrutura do mercado de trabalho global, resultando no desemprego estrutural (DRUCK, 1995).*

### Prática 1 - Nuvem de palavras

**Objetivo:** compreender o significado dos direitos humanos ao trabalho e a sua importância para a dignidade da pessoa humana.

**Sugestão de desenvolvimento:** O/a mediador/a perguntará ao grupo de participantes da formação o que entendem por direitos humanos do trabalho. Cada pessoa participante deve indicar uma palavra apenas. As respostas serão reunidas na lousa até formar uma “nuvem de palavras”. Em seguida, o/a mediador/a explicará, partindo da nuvem, o que são os direitos humanos do trabalho, utilizando a Parte I. Na sequência, o grupo será dividido em duas partes: a primeira formará uma frase sobre o que apreendeu sobre os fundamentos dos direitos humanos ao trabalho; a segunda parte apresentará exemplos da conquista de direitos humanos ao trabalho, bem como de sua violação. Por fim, ambas respostas serão reunidas em um quadro (ou em power point), podendo dispor de imagem ou mesmo uma arte desenvolvida pelo grupo, que vise expressar a importância dos direitos humanos ao trabalho e a sua observância para a dignidade da pessoa humana.

**Materiais necessários:** A elaboração do quadro pode ser adaptada aos materiais disponíveis. É possível realizá-lo na lousa, caso não haja outros materiais. Podem ser utilizadas cartolinas e imagens retiradas de revistas e outros materiais impressos, bem como serem criadas pelos próprios participantes artisticamente. Se houver disponibilidade de computador e tela de projeção ou se o encontro estiver sendo realizado de forma remota/online, é possível a utilização de softwares como “PowerPoint” e imagens diversas para a realização do exercício.

### Prática 2 - Dinâmica do “lanche”

**Objetivo:** Aprender a diferença entre o taylorismo-fordismo e o toyotismo, bem como suas implicações para o trabalhador.

**Sugestão de desenvolvimento:** a pessoa responsável pela mediação da formação apresentará duas imagens, a primeira de um trailer comum que trabalhe com lanches, a segunda do Subway ou McDonald. A turma será dividida em dois grupos, cada um com uma imagem para explicar. Será solicitado aos participantes que descrevam numa folha os detalhes possíveis, da fabricação de um lanche. Este material pode ser usado em dois encontros, a depender da carga horária. Depois de entregue a folha, o/a mediador/a manterá as imagens visíveis e explicará o taylorismo-fordismo e o toyotismo, e as implicações para os/as trabalhadores/as em matéria de direito humano ao trabalho. Por fim, estabelecerá uma comparação entre os dois que será expressa num quadro síntese.

**Materiais necessários:** imagens impressas, papeis e canetas.

Em seguida, peça que tentem identificar quem é a pessoa que realiza cada uma das atividades listadas na primeira coluna e, então, preencher a segunda coluna com estas informações. Podem ser utilizadas respostas como: “eu mesmo”, “minha mãe”, “meu pai”, “meu namorado ou minha namorada”, “a empregada doméstica”, “um funcionário da escola”, etc. Num segundo momento, leve os participantes a refletir sobre os nomes que colocaram na segunda coluna. Eles devem observar se se beneficiam do trabalho invisibilizado de outra pessoa para isto. Questione também participantes se se percebem realizando este trabalho em benefício de alguém. Procure debater o tema e pensar em formas de distribuição mais igualitária destas tarefas, por exemplo, entre as pessoas do mesmo círculo de convivência.

**Material necessário:** Uma folha de papel para cada participante, contendo uma tabela com duas colunas. A primeira com o título “tarefa/atividade” e a segunda com o título “responsável”.

### Prática 3 - Visibilizando o trabalho invisibilizado

**Objetivo:** despertar o reconhecimento acerca dos implicativos das atividades que compõem o chamado trabalho autor-reprodutivo, bem como a identificação das pessoas que o realizam sem remuneração e a autorresponsabilização.

**Sugestão de desenvolvimento:** a atividade será realizada em dois momentos. Pode ser feita individualmente ou em grupos. Num primeiro momento, utilize a folha de papel. Peça aos participantes para pensarem em todas as atividades do seu dia a dia necessárias para que cada um esteja vivo ou viva e trabalhando ou estudando, e que precisam ser realizadas por alguma pessoa. Por exemplo: o preparo dos alimentos consumidos, a limpeza da casa e do ambiente de trabalho ou escola, a lavagem das roupas etc. Sugira que tentem pensar em um dia normal do cotidiano e listar estas atividades e preencham a primeira coluna da tabela.

## PARTE 2 - CIDADANIA, DIREITO AO TRABALHO E À VIDA DIGNA E SUAS DECORRÊNCIAS

Art. XXIV - Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas. (ONU, 1948).

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. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

## O DIREITO AO TRABALHO E O DIREITO DO TRABALHO

Como vimos, o trabalho assalariado é uma categoria estruturante da sociedade capitalista e o meio pelo qual a maior parte das pessoas

pode obter sua subsistência. Assim, é essencial a garantia do trabalho enquanto um direito. Isto tanto na perspectiva de um direito **ao** trabalho por si só, quanto de outras esferas internas a esse direito, como a que dá origem ao direito **do** trabalho, que é o ramo do direito do qual fazem parte as leis que reconhecem os direitos da classe trabalhadora e os deveres de quem os emprega, como veremos. Além de compreender os fundamentos da criação desses direitos, que vimos acima, é importante saber que eles são assegurados, no Brasil, pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), que é a norma mais alta na hierarquia das normas internas da República Federativa do Brasil, e por outras normas abaixo da Constituição. Também já vimos que, exatamente por sua função estruturante na sociedade capitalista como um todo, o trabalho é objeto de debate e proteção por parte de organismos internacionais, como a ONU e a OIT.

O direito ao trabalho é reconhecido expressamente em diversos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, bem como consta de documentos oficiais da ONU, como vimos anteriormente. Além dos documentos citados na primeira parte, contamos, ainda, com o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de 1966, que teve como objetivo enunciar direitos econômicos, sociais e culturais, compreendendo que eles são decorrentes da dignidade da pessoa humana. E, em seu artigo 6º, o PIDESC traz o direito ao trabalho como uma possibilidade de toda pessoa ganhar a vida.

A Constituição do Brasil de 1988 também trata do trabalho em vários artigos. O seu artigo 6º elenca direitos fundamentais sociais das pessoas, que, como vimos, são aqueles que visam à uma vida digna. O trabalho aparece como um deles, e podemos inclusive dizer que o direito ao trabalho é o direito social por excelência, o primeiro e mais importante e que serve de porta de acesso aos demais direitos sociais e para uma vida com qualidade (WANDELLI, 2016), no qual a classe trabalhadora possa acessar dos frutos de seu trabalho e dos bens e tecnologias produzidas socialmente.

Outra menção importante ao trabalho está em seu art. 1º, no qual são enumerados os fundamentos da República pautada na soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, e em cujo inciso IV, estabelece o trabalho como um valor social. Neste artigo, não se trata de qualquer trabalho destituído de direitos, mas, como completa o artigo 7, aquele que proporciona condições dignas de vida, de um emprego protegido, contra demissão arbitrária ou sem justa causa, e em conjunto de outros direitos, do seguro desemprego a um salário mínimo compatível, entre outros. Portanto, a Constituição reconhece a centralidade do trabalho ao perceber que o trabalho não é meramente uma “mercadoria” à disposição do sistema de produção capitalista, mas é um valor dentro desta sociedade. Coloca-o, inclusive, antes do valor da livre iniciativa, que é a liberdade para o exercício de atividade econômica e empresarial sujeita à livre concorrência. Isto significa que o capital privado, ao exercer atividade empresarial, está vinculado ao respeito ao valor social do trabalho. Significa também que, diante da colisão entre o valor social do trabalho e o valor da livre iniciativa, o primeiro é que deve prevalecer.

Isso também tem relação com o fato de a própria Constituição, no mesmo art. 1º, estabelecer outros fundamentos da República diretamente relacionados às pessoas naturais, seres humanos, como a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Dignidade da pessoa humana é um conceito bastante amplo, que pode ser resumido na ideia de que a pessoa humana é um fim em si mesma e não pode ser reduzida a um meio para se atingir qualquer finalidade, nem ser valorada em comparação com outros bens e valores. Desse modo, o objetivo do Direito e do Estado é a proteção do ser humano, da pessoa humana como essencial. Falar em direitos humanos e trabalho é uma forma de concretizar isto.

Ainda, a Constituição coloca o trabalho humano entre os pilares da ordem econômica, e, como sua finalidade, a de assegurar a todos uma “existência digna”. Vemos que a existência digna, portanto, depende da garantia de um verdadeiro direito ao trabalho decente. É no art. 170 que a

Constituição traz essa relação do trabalho com a ordem econômica, afirmando que esta última é “fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social” (BRASIL, 1988).

Assim, mesmo que o trabalho seja equiparado à noção de mercadoria no sistema de produção, o trabalhador não é uma mercadoria e nem se esgota no trabalho que realiza. Reconhecer que a pessoa não se reduz à posição de trabalhador também implica o reconhecimento da sua posição de cidadão. Vejamos, então, o que isto significa.

### CIDADANIA, VIDA DIGNA E TRABALHO DECENTE

Mas, afinal, o que é cidadania? Cidadania, de acordo com o sociólogo Thomas H. Marshall, é “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade” (MARSHALL, 1967, p. 76). A partir desse conceito central, o autor apresenta três esferas de direitos que compoariam a noção de cidadania, quais sejam: a **esfera civil**, que compreende as garantias e liberdades individuais; a **esfera política**, relativa à participação na vida política da comunidade; e a **esfera social**, da garantia de condições mínimas de vida digna e participação da herança social da comunidade, isto é, o acesso aos direitos sociais. Nesta última esfera estão o direito ao trabalho e o acesso aos demais direitos sociais reconhecidos como básicos em uma sociedade em determinado tempo.

Assim, na medida em que a pessoa que trabalha e sua cidadania não se separa do trabalho que realiza, a construção de um direito ao trabalho, neste contexto, não pode se reduzir ao simples direito a um trabalho remunerado. No contexto de uma sociedade que busca a proteção de um rol básico de direitos humanos, o *status* de cidadão compreendendo o conjunto de possibilidades de uma vida digna, o direito ao trabalho deve incluir algumas outras dimensões para além da própria subsistência.

Apesar de a remuneração do trabalho ser um elemento relevante para a garantia da vida do trabalhador e da trabalhadora, o direito ao trabalho não se resume a isso. Se a contraprestação paga em forma de salário fosse o único objetivo do direito ao trabalho, bastaria que o Estado providenciasse a todas as pessoas a garantia de uma renda mínima que lhes afiançasse a subsistência. A verdade é que o direito ao próprio conteúdo do trabalho deve ser visto enquanto uma forma de realização da pessoa e, assim, é uma das dimensões deste direito. Tanto o é que, por exemplo, é considerado assédio moral a prática do superior hierárquico que atribui ao trabalhador atividades muito inferiores às suas capacidades e qualificações, bem como solicitar ao trabalhador que realize atividades sem qualquer função ou utilidade. Isso se deve justamente à ideia de centralidade do trabalho que já vimos.

Mesmo quando falamos do trabalho assalariado por si só, para que se possa atingir o objetivo do trabalho enquanto um meio de acesso ao *status* de cidadão e cidadã, e, assim, a uma vida digna, é importante falarmos sobre outro conceito importante, o de trabalho decente. Este é um conceito utilizado internacionalmente pela OIT desde 1999, época em que o desemprego alcançava índices elevados no mundo todo e começava a se falar na necessidade de um desenvolvimento econômico que incluísse os mais pobres. Foi neste contexto que o Relatório do Diretor Geral da OIT utilizou o termo “trabalho decente” como “o ponto de convergência de quatro objetivos estratégicos: a promoção dos direitos fundamentais no trabalho; o emprego; a proteção social e o diálogo social” (OIT, 1999). É, portanto, uma forma de trabalho muito ligada com a ideia de cidadania, que promova os direitos sociais e que leve a uma vida digna.

Assim, temos como uma das esferas do direito ao trabalho decente, o direito a um padrão juridicamente protegido de trabalho assalariado (WANDELLI, 2012). No Brasil, um padrão de contratação comum é o regime de emprego, regido pela CLT (BRASIL, 1943). Este tipo de contrato de trabalho, que é registrado na Carteira de Trabalho

e Previdência Social (CTPS) e com vinculação obrigatória ao Regime Geral de Previdência Social, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), possui algumas modalidades com características estabelecidas na CLT.

O regime de emprego da CLT é uma das possíveis formas de exercer trabalho remunerado no Brasil, mas não é a única. Quando a compreensão de trabalho decente da OIT inclui o respeito aos direitos fundamentais, ela se refere a todo trabalhador e toda trabalhadora, não apenas àqueles e aquelas que têm um emprego não-temporário com registro na Carteira de Trabalho.

Por isto é que a Constituição estabelece uma lista de direitos básicos dos trabalhadores e trabalhadoras no seu art. 7º. Vários dos direitos ali mencionados se aplicam apenas aos contratos formais de emprego, como os que preveem adicionais salariais ou aspectos da jornada de trabalho. E outros ainda que não se aplicam ao emprego doméstico (conforme Art. 7º, parágrafo único). Mas também estão listados alguns direitos que não se limitam aos empregados e empregadas, como por exemplo, quando se trata de meio ambiente do trabalho no inciso XXII, que afirma o direito à “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança” (BRASIL, 1988).

É importante percebermos que o texto do *caput* do artigo 7º afirma que, para além dos direitos previstos nos incisos, são assegurados aos trabalhadores e trabalhadoras outros direitos “que visem à melhoria de sua condição social”. Ou seja: novamente a Constituição reconhece que o trabalho é uma forma de melhorar a condição social das pessoas, de integrá-las ao *status* de cidadão e de garantir-lhes existência digna. Isto necessariamente se dará por meio da efetivação dos direitos fundamentais.

Ainda, neste contexto, há direitos fundamentais na esfera coletiva do trabalho, como o da liberdade sindical, previsto na Constituição de 1988 e em Convenções OIT. Em especial, a Convenção n.º 87 (OIT, 1948), que trata da liberdade sindical, da liberdade de formar sindicatos e de

participar ou não de seu sindicato. Na Constituição Federal brasileira, por sua vez, vemos a previsão desse direito coletivo no art. 8º, em algumas dimensões, ou seja: o direito dos trabalhadores e trabalhadoras de se organizarem em sindicatos, o direito individual de cada pessoa de se filiar ou não ao sindicato representativo da sua categoria, a proteção aos dirigentes e candidatos e candidatas a dirigentes sindicais contra despedida arbitrária e, também, a exigência de participação do sindicato nos processos de negociação coletiva. Do mesmo modo, o art. 7º, que, como vimos, estabelece uma série de direitos fundamentais aos trabalhadores e trabalhadoras, enuncia, no inciso XXVI, que se garantirá o “reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho”, que são os instrumentos de negociação coletiva nos quais o sindicato representa os trabalhadores e trabalhadoras junto ao empregador ou empregadora ou ao sindicato de empregadores para estabelecer regras específicas de regulação do trabalho para além das previstas na Constituição Federal e na CLT.

Mas, você acredita que esses direitos previstos legalmente são garantidos na prática?

### **DESREGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO, DESIGUALDADES E PRECARIZAÇÃO SOCIAL**

Na verdade, e você já pode ter observado na sua realidade, o trabalho protegido está sob constante ameaça, tanto no que diz respeito aos direitos coletivos quanto aos individuais. Desde a promulgação da CLT, em 1943, e mesmo após a Constituição de 1988, as normas trabalhistas sofreram diversas alterações no Brasil e passaram por diferentes processos de flexibilização e desregulamentação, que resultaram, quase sempre, na retirada de direitos da classe trabalhadora. Mais recentemente, tivemos uma grande alteração, ocorrida em 2017, denominada Reforma Trabalhista, por meio da Lei 13.467/17 (BRASIL, 2017).

Quanto aos direitos coletivos, essa Reforma fragilizou o movimento sindical brasi-

leiro, reduzindo suas fontes de financiamento, de modo a diminuir sua capacidade de atuação, e, ao mesmo tempo, ampliou o poder da negociação coletiva, inclusive para reduzir direitos das categorias profissionais representadas, ainda que tenha mantido a limitação para proteger os direitos previstos na Constituição Federal.

No que diz respeito à esfera “individual”, o regime de emprego foi bastante atingido com o processo de flexibilização em questão, mas também por serem ampliadas outras formas de contratação com menos garantias de proteção legal. Na prática, a Reforma Trabalhista de 2017 legalizou algumas práticas que já aconteciam, mesmo que de maneira irregular. Isto porque, não só no Brasil, mas em todo o mundo, vemos a expansão de novas formas de trabalho com menos direitos para os trabalhadores e trabalhadoras e, conseqüentemente, mais exploração. Algumas são absolutamente ilegais e outras se inscrevem entre “vácuos” da legislação vigente. Temos, por exemplo, as formas de trabalho não enquadradas no regime de emprego, chamadas de informais, e, por isto, com menos ou nenhum direito trabalhista.

Atualmente, fala-se em um processo de *uberização*, palavra cuja origem remonta à empresa de motoristas por aplicativo Uber. Os motoristas que trabalham através da plataforma digital Uber não têm contrato de emprego formal com a empresa e nem com os passageiros que transportam. São considerados “autônomos”, não usufruem dos direitos reconhecidos aos trabalhadores, porém estão sujeitos a cumprir condições específicas de prestação do serviço determinadas pela empresa. Na verdade, esta não é a única empresa que atua desta maneira, subordinando trabalhadores sem direitos por meio do uso da tecnologia, da chamada *gig economy*. O uso dos smartphones de aplicativos de transporte, e, posteriormente, o desenvolvimento de aplicativos de entrega de comida, despontam, diante do desemprego, como uma tendência forte: a “economia dos bicos”. Você também já deve ter percebido a ampliação da prestação de todo tipo de serviço por meio de

aplicativos de smartphone, o que demonstra que esta tendência não se restringe aos serviços de transporte e entrega.

Paradoxalmente, os trabalhadores e trabalhadoras passam a ter que usar os próprios “meios de produção” (carro, bicicleta, telefones celulares, pacotes de internet etc.) para prestar o serviço. Ao fazê-lo, também não oferecem seu tempo de acordo com as suas necessidades, mas sim à mercê do aplicativo que decide quantas horas, dias e em que locais será realizado o trabalho. Por se tratar de um aplicativo gerido por uma empresa privada, nem o ou a cliente e muito menos os trabalhadores/as possuem conhecimento sobre os critérios empregados. O vínculo empregatício, que garantiria alguns direitos e segurança, não é reconhecido, e isto é evidentemente, a diminuição do papel estatal de mediar as relações de trabalho.

Mas, a informalidade, isto é, a utilização de outras formas de trabalho sem a regulação e sem os direitos reconhecidos pelo direito do trabalho, não é nova. Mesmo antes das plataformas digitais, ela já existia e se mantém em outras circunstâncias em que o trabalho contratado pela empresa é realizado todo no ambiente doméstico do trabalhador, como se fosse “autônomo” ou empresário, mas se tratando, na verdade, de precarização de direitos (ABÍLIO, 2020).

### Para aprofundar

*Em vários lugares do Brasil e do mundo, a produção de roupas se vale do trabalho exercido em fábricas caseiras, nas quais as pessoas têm a aparência e a ilusão da autonomia. Isto é retratado em vários filmes e documentários. Acerca da realidade Brasil, recomendamos o documentário: “Estou me guardando para quando o carnaval chegar” (Brasil, 2019), produzido sob a direção de Marcelo Gomes. Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ms84S1JTAYg>*

O trabalho sem a garantia de acesso aos direitos acentua a desigualdade e está ligado ao processo de precarização social. Nesse sentido, ele é inerentemente fonte de desigualdade,

na medida em que o lucro é apropriado pelos detentores dos meios de produção. Mas, para além disso, o final do século XX foi marcado pela desregulamentação dos mercados e pela perda de direitos conquistados pelos trabalhadores e trabalhadoras. E, a partir da segunda década do século XXI, temos outra “revolução” de ordem tecnológica, em que essas formas de trabalho são mediadas pela tecnologia. A precariedade no trabalho diz respeito a vários fatores, por exemplo, ao vínculo temporário, a terceirização, a falta de condições de trabalho que propiciem um ambiente adequado, entre outros. Estes fatores não são gerados pela tecnologia em si, mas o seu uso tende a facilitar a degradação das condições de trabalho e remuneração quando a regulação dessas formas falha.

Do ponto de vista coletivo e associativo, os vínculos precários fazem com que os e as trabalhadores/as não se identifiquem com uma única demanda, pois na medida em que trocam de emprego surge uma diversidade de pautas, que, embora importantes, não são reivindicadas. O trabalho não significa somente o acesso à dignidade e a cidadania, mas também a inserção em suportes coletivos de proteção e defesa de interesses grupais, como o sindicato por exemplo. Desse modo, a precarização do emprego através da flexibilização dos direitos do trabalho, ao mesmo tempo em que amplia o poder de direção do empregador, implica na maior insegurança dos cidadãos e na “desfiliação” da sociedade, exemplificada na figura de pessoas vulnerabilizadas que perderam o emprego e não conseguem retornar ao mercado de trabalho formal (CASTEL, 1999).

Um balanço sobre o direito do trabalho no Brasil e em diversas partes do mundo revela uma tendência de diluição e/ou redução dos direitos ao trabalho e do trabalho ocasionada pelas reformas laborais. Com isso, fragiliza-se a cidadania e viola os direitos humanos e fundamentais à medida que remete a classe trabalhadora ao trabalho sem direitos, a remunerações aviltantes que não asseguram o acesso aos bens básicos, tampouco à educação, à saúde e das

tecnologias produzidas pela humanidade em favor da maioria.

#### **Prática 4 - A gente não quer só comida, a gente quer cidadania**

**Objetivo:** refletir e debater sobre o conceito de cidadania e, assim, questionar sobre direitos sociais nos dias de hoje.

**Sugestão de desenvolvimento:** inicie com um trabalho de sensibilização consultando a letra da canção “Comida” (1987) dos compositores Marcelo Fromer, Arnaldo Antunes e Sergio Britto e, se possível, ouça alguma gravação dela com as pessoas participantes. Ressalte que ela foi composta no ano em que se iniciaram os debates na Assembleia Constituinte para a elaboração da Constituição que temos hoje, ou seja, num momento importante do reconhecimento de direitos sociais no Brasil. Convide o grupo então a refletir sobre a letra da canção a partir da noção de cidadania enquanto efetivação de direitos sociais de acordo com o desenvolvimento da sociedade, e peça para que procurem analisar o que entendem como necessário atualmente para uma vida digna e se isto está acontecendo na prática para os trabalhadores e trabalhadoras no Brasil.

Para finalizar, provoque as pessoas participantes para que reflitam sobre formas de exercerem seu papel de participação popular na sociedade na busca pelo reconhecimento e efetivação dos direitos que concluíram não estarem sendo garantidos. Por exemplo: pensem sobre possibilidades de fiscalização dos representantes eleitos, sobre participação em organizações do seu bairro, em coletivos e movimentos sociais, etc.

**Material necessário:** Letra da canção “Comida” (1987 - Compositores: Marcelo Fromer, Arnaldo Antunes e Sergio Britto).



### Prática 5 - Tomando decisões difíceis

**Objetivo:** sensibilizar as pessoas participantes a respeito das consequências das decisões tomadas em relação ao trabalho humano e provocar a percepção de que a tecnologia pode ser utilizada de formas distintas, sendo que os impactos positivos ou negativos dela para os trabalhadores e trabalhadoras e para a sociedade como um todo dependerão destas decisões.

**Sugestão de desenvolvimento:** distribua as pessoas participantes em pequenos grupos. Cada grupo receberá uma situação-problema para ser analisada, colocando-se na condição de gestor de uma empresa. Estabeleça um tempo durante o qual o problema será discutido nos grupos, para depois serem apresentadas as soluções encontradas. O tempo pode ser alterado de acordo com as possibilidades. Sugere-se o tempo de 15 a 20 minutos. Ao apresentar as soluções encontradas, peça aos grupos que indiquem as consequências que serão geradas pela decisão, tanto do ponto de vista do lucro individual da empresa, como do ponto de vista social e coletivo. Após a apresentação das soluções e das consequências, todos os grupos devem, conjuntamente, ser provocados a pensar em formas de evitar as consequências negativas.

As situações-problemas devem envolver decisões “difíceis”, que coloquem o lucro individual em contraposição aos benefícios coletivos para a sociedade e para os trabalhadores e trabalhadoras, bem como que as características da situação apresentada sejam, se possível, próximas da realidade vivida na sua região e envolvam a adoção de novas tecnologias. Por exemplo, decisões sobre automatização da produção que envolvam despedida de trabalhadores ou a adoção de equipamentos e novas tecnologias que gerem um aumento no ritmo de trabalho.

**Finalização:** ao final do tempo estipulado, chame a atenção para o fato de que as consequências da implantação de novas tecnologias dependem de decisões que os seres humanos tomam acerca delas. Ou seja: o poder de decisão continua sendo das pessoas sobre a adoção e a forma de gerenciamento dos instrumentos tecnológicos.

Ressalte que a tomada de decisão em si é complexa e que, na sociedade capitalista, alguns pontos prevaleceram: o menor custo e maior lucro do empresário ou a proteção dos trabalhadores e trabalhadoras e a redução de consequências sociais prejudiciais. Questione as pessoas participantes sobre outras formas de lidar com as consequências sociais deste tipo de decisão, como, por exemplo, alternativas que envolvam os trabalhadores e trabalhadoras, seus sindicatos e/ou o Poder Público.

**Recursos utilizados:** como forma de sensibilização, você pode utilizar, no início ou no fim da dinâmica, vídeos sobre condições de trabalho. Sugere-se, por exemplo, o documentário brasileiro “Carne e Osso”, em especial nos trechos entre 12m05s- 17m19s e entre 20m30s e 32m01s. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=887vSql35i8&t=1454s>

### Prática 6 - Regulando o trabalho assalariado

**Objetivo:** instigar a compreensão sobre o papel do Estado na regulação do trabalho assalariado, bem como acerca das disputas que existem por trás destas decisões.

**Sugestão de desenvolvimento:** Como vimos, na sociedade em que vivemos o Estado tem o papel de mediar as relações de trabalho, estabelecendo regras a serem seguidas pelos empregadores. Mas também sabemos que, na realidade, a criação e modificação destas regras passam por um processo político em que os diferentes atores sociais tentam influenciar o Estado em um ou outro sentido. Tentar vivenciar esta realidade é o objetivo desta dinâmica. Para isso, a turma deve ser dividida em três grupos, cada um deles representará um dos seguintes atores: i) o Estado; ii) os empregadores; iii) trabalhadores e trabalhadoras. Procure separar as pessoas nos grupos de forma aleatória ao invés de permitir que escolham de qual grupo participar, pois isto possibilitará o exercício de formulação de argumentos para defender uma posição que não necessariamente é a pessoal de cada um. Deve ser colocado algum ponto da regulação do trabalho em debate, por exemplo, a jornada de trabalho. Num primeiro momento, apenas o grupo que representa os empregadores irá estabelecer as regras.

*Depois de alguns minutos, inclua o grupo que representa os trabalhadores e trabalhadoras para participar do debate na forma de negociação de quais direitos serão ou não reconhecidos. Em seguida, permita que o grupo que representa o Estado participe do debate, mediando a negociação e tomando a decisão final. Você pode alternar os momentos em que o grupo que representa o Estado poderá intervir ou não. Você também pode ampliar o debate estabelecendo que os votos de cada grupo têm valores diferentes na tomada da decisão. Por exemplo: o grupo que representa o Estado vota com peso 1, o grupo que representa os trabalhadores vota com peso 1 e o grupo que representa os empregadores vota com peso 2. Também você pode alternar o peso dos votos de cada grupo para que os estudantes percebam se há resultados diferentes em cada caso.*

**Finalização:** *ao final, os estudantes terão percebido que o resultado da regulação será diferente conforme o Estado participe ou não, conforme os votos tenham pesos diversos ou iguais, etc. É importante ressaltar que o Estado, na prática, não é neutro e vai atuar mediando os conflitos, mas também representando alguma visão de mundo específica.*

### PARTE 3 - DESEMPREGO, SUBEMPREGO E CONDIÇÕES SUBUMANAS DE TRABALHO

#### O mercado de trabalho brasileiro, desemprego e desigualdades

O mercado de trabalho no Brasil apresenta um quadro histórico de desestruturação à medida que o processo de assalariamento em nosso país não se tornou um sistema universal de direitos (BALTAR; KREIN, 2013). O acesso à proteção social, desde seu início (década de 1930), esteve ligado à condição de trabalho com carteira assinada. Entretanto, com a grande informalidade, significativos segmentos da sociedade foram e ainda são excluídos do acesso à seguridade social. Ou seja, o mercado de trabalho assalariado ainda é pouco estruturado como trabalho formal e protegido e assim a proteção social não alcança a todos.

#### Saiba mais

*A Constituição Federal de 1988, no art. 194, estabeleceu que: “A Seguridade Social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos à saúde, à previdência e à assistência social.” (BRASIL, 1988). Desde então, a Seguridade Social é composta por três políticas: a política de Saúde, que é universal, não exige contribuição, sendo direito do cidadão e dever do Estado; a política de Previdência Social, que é contributiva e seus benefícios são destinados aos trabalhadores e seus dependentes segurados pela previdência social; a política de Assistência Social, que não é contributiva, e é seletiva, destinada a quem dela necessitar.*

#### Para aprofundar

*Assista o Filme “Eu, Daniel Blake”. O filme, que é dirigido por Ken Loach, aborda o desemprego e a dificuldade em acessar a seguridade social em momentos de fragilidade social como o acometimento de doenças e incapacidades para o trabalho.*

Resultante do movimento de reestruturação produtiva iniciado no final da década de 1970, as configurações do trabalho, a maneira de produzir e organizar a produção e o mercado de trabalho vem sofrendo mudanças significativas. Os diferentes setores econômicos, com vistas a aumentar a lucratividade, passaram a buscar a produção de forma enxuta e flexível. Isto é, produzir mais com menor número de trabalhadores ou trabalhadoras contratados e contratadas diretamente. Como parte da reestruturação, tais grupos laborais passaram a ter que desempenhar múltiplas tarefas, sendo cada vez mais comum acumular múltiplas funções. Por outro lado, os avanços tecnológicos, como a informática, a robótica e a nanotecnologia acabam contribuindo para efeitos sociais devastadores. Segundo Castells (1999) esses elementos não deveriam provocar o desemprego em larga escala, uma vez que, com as transformações tecnológicas, desaparecem muitas ocupações, mas outras novas emergem. Porém isto se torna problemático especialmente no caso de um país como o Brasil, no qual essa

“substituição” não acontece por diversos fatores estruturais. Quando o país adentra num processo de desindustrialização crescente, avança a eliminação de postos de trabalho de qualidade, mais característicos da indústria. Isso leva à eliminação de postos de trabalho em uma velocidade maior e sem a criação de outros. O país, ao não produzir esses bens internamente, se torna apenas um consumidor de bens industrializados de outros países, agravando o desemprego local.

Assim, o desemprego, com suas consequências, torna-se uma assombração que aterroriza os trabalhadores e as trabalhadoras constantemente. Sobre isso, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) demonstram que o Brasil convive continuamente com altas taxas de desemprego, sendo que de 2012 a 2020 o índice da força disponível para o trabalho flutuou entre 7,9% a 13,9%. O desemprego é um problema que afeta a classe trabalhadora, mas de forma distinta, pois questões étnicas, raciais e de sexo influenciam o acesso ao trabalho.

No Brasil, o desemprego atinge mais as mulheres que os homens. Tomando o ano de 2020 como exemplo, as taxas de desocupação das mulheres eram de 16,8% para as mulheres enquanto para os homens era de 12,8%. Também são as mulheres que obtêm os menores rendimentos, sendo que no primeiro trimestre de 2020, os homens obtiveram um rendimento médio de R\$2.574,00 e as mulheres R\$1.995,00 (IBGE, 2021). Esses dados revelam a desigualdade entre os sexos, que são agravadas pelas desigualdades dependendo da cor da pele, idade e escolaridade, por exemplo. Nos dados apresentados pelo IBGE (2021) as mulheres negras, são maioria naquelas ocupações menos valorizadas socialmente e de menor remuneração.

O desemprego tem como reflexo também violações a outros direitos humanos, uma vez que, sem um salário digno, o acesso da pessoa à alimentação de qualidade, moradia, lazer e vestuário, por exemplo, ficam prejudicados. A falta de trabalho e de renda provocam pobreza, desigualdade social e violações de direitos humanos. Além disso, a busca pela sobrevivência nesse

contexto acaba por contribuir para o surgimento e permanência de condições subumanas de trabalho, como o trabalho escravo, o tráfico humano e o trabalho infantil. As taxas de desemprego são ainda piores quando somadas ao subemprego e outras modalidades de trabalhos precarizados e destituídos de direitos.

Vamos conhecer um pouco mais sobre essas formas de trabalho e como identificá-las?

### **O TRABALHO EM CONDIÇÕES DEGRADANTES: TRABALHO ANÁLOGO AO ESCRAVO E TRABALHO INFANTIL**

Como provavelmente você já saiba, o trabalho escravo foi abolido em 1888 no Brasil, depois de quase quatro séculos, período em que cerca de 10 milhões de homens, mulheres e até mesmo crianças foram traficados e traficadas do continente africano e escravizados (DURANS, 2014). Desde então, o trabalho escravo não é mais aceito, jurídica e socialmente, no Brasil, mas isto não significa que ele deixou de existir. É espantoso que ainda no século XXI exista essa modalidade de trabalho, mesmo que, aparentemente, com um caráter diferente. Estudiosos afirmam que, devido ao fato de muitas pessoas viverem em situação de vulnerabilidade social, a tendência a aceitar trabalhos mal pagos e sem direitos trabalhistas como forma de sobreviver é grande. A pobreza e a fome as tornam presas fáceis, colocando-as em situação de risco quando são aliciadas para o trabalho análogo ao de escravo ou para o tráfico de pessoas.

Segundo dados da ONU, em 2019, havia no mundo 24,9 milhões de pessoas em situação de trabalho forçado, dessas, 16 milhões eram exploradas no setor privado em atividades domésticas, construção ou agricultura. Como já vimos, o Estado tem um papel importante na regulação do trabalho e, assim, também tem funções de fiscalização e combate às violações de direitos básicos do trabalhador. No Brasil, as ações de combate ao trabalho escravo contemporâneo são realizadas principalmente pela Subsecretaria de Inspeção do

Trabalho (SIT) do Ministério da Economia e pelo Ministério Público do Trabalho (MPT). Entre os anos de 1995 e 2020, foram encontrados 55.712 trabalhadores e trabalhadoras em condições análogas às de escravo (BRASIL, 2021). Um número expressivo, mas que provavelmente na realidade, deve ser muito maior, visto que segundo o Índice Global de Escravidão Moderna de 2018 da *Walk Free Foundation*, estima-se que 369 mil pessoas eram submetidas ao trabalho escravo contemporâneos em 2016 no Brasil. Ano em que o país ocupava a 20ª colocação em uma lista de 27 países nas Américas (MINDEROO, 2021).

### MAS O QUE É EXATAMENTE TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO E QUAIS AS SUAS CARACTERÍSTICAS?

A OIT entende que tanto o trabalho forçado, a servidão por dívida, o tráfico de seres humanos e a escravidão contemporânea estão relacionadas entre si, mas não são condições idênticas juridicamente.

#### Saiba mais

*A Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, define o tráfico de pessoas como sendo: “o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou ao uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração. A exploração incluirá, no mínimo, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, escravatura ou práticas similares à escravatura, a servidão ou a remoção de órgãos.” (BRASIL, 2013, p. 20).*

O trabalho análogo ao escravo viola não só o direito humano ao trabalho, mas um conjunto de outros direitos individuais, pois expõe esses trabalhadores e trabalhadoras a condições degra-

dantes, que atentam contra a dignidade quando são submetidos a alojamentos precários, a falta de saneamento básico e água potável, a alimentação de baixa qualidade, a ausência de assistência médica, falta de equipamentos individuais de segurança para atividades que oferecem riscos de acidentes e a exposição a agentes químicos (como por exemplo, no corte de cana-de-açúcar, na construção civil, na mineração).

O trabalho análogo ao escravo é:

**Subordinar ou sujeitar o trabalhador ou trabalhadora:**

- ✓ a trabalhos forçados;
- ✓ a jornada exaustiva;
- ✓ a condições degradantes de trabalho;
- ✓ a restrição da locomoção;
- ✓ a vigilância ostensiva no local de trabalho com o objetivo de permanência no local de trabalho;
- ✓ a retirada de seus documentos ou objetos pessoais para evitar que saia do local de trabalho.

Dessa forma, tais trabalhadores e trabalhadoras são privados dos direitos trabalhistas, excluídos da proteção social, privados de suas liberdades e da convivência familiar e comunitária, pois, na maioria dos casos identificados, os aliciadores os levam para trabalhar em localidades distantes de seus domicílios de origem e os impedem de retornar por meio do uso da violência (física, financeira, psicológica).

O Brasil reconheceu oficialmente, em 1995, a existência de trabalho forçado em seu território e passou a adotar a terminologia “trabalho escravo” para designá-lo (OIT, 2021b). Sujeitar alguém a trabalho análogo ao de escravo ou também denominado de trabalho escravo contemporâneo é crime na legislação brasileira. Quem o pratica pode ser punido

com prisão (de 2 a 8 anos) e receber multa, de acordo com o art. 149 do Código Penal. Os empregadores e as empregadoras identificados são incluídos e incluídas na “Lista Suja” – um cadastro de empregadores que foram identificados nessa prática. Tal identificação se dá após processos investigativos pelas autoridades competentes.

### Saiba mais

*Alguns critérios servem para identificar o trabalho análogo ao de escravo: trabalho não pago, restrição da liberdade, retenção de documentos pessoais, aprisionamento por dívidas. Caso você presencie ou saiba de alguém que esteja em situação de trabalho análogo ao de escravo, denuncie ligando para o número 100.*

### Para aprofundar

*Você pode obter mais informações sobre as medidas de combate ao trabalho análogo ao de escravo consultando o link: <https://www.gov.br/trabalho/pt-br/assuntos/fiscalizacao/combate-ao-trabalho-escravo>. O caminho é acessar o site do Ministério da Economia, clicar na opção “Secretária do Trabalho”, depois “fiscalizações” e, por fim, “combate ao trabalho escravo”.*

É a vulnerabilidade social provocada pelo desemprego, pela falta de renda e pelo não acesso aos direitos sociais básicos que facilita a exploração do trabalho análogo ao de escravo. Essa situação, também abre brechas para outras formas de trabalho, igualmente proibidas e que também violam os direitos humanos, como o trabalho infantil. Dados da ONU indicam que, em 2019, mais de 150 milhões de crianças estavam sujeitas ao trabalho infantil. Isso equivale a “quase uma em cada dez crianças em todo o mundo” (ONU, 2021). No Brasil, em 2019, havia 1,8 milhão de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos em situação de trabalho infantil, ou seja, 4,6% da população. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PnadC, 2020).

**Mas o que é trabalho infantil?** O termo “trabalho infantil” é utilizado para definir “o trabalho que priva as crianças de sua infância, seu

potencial e sua dignidade e que é prejudicial ao seu desenvolvimento físico e mental” (OIT, 2021c, não paginado). Esse trabalho pode ser remunerado ou não, objetivando a geração de lucro ou não, sendo que o principal elemento para sua identificação é a continuidade e a responsabilidade da criança e do adolescente pela realização do trabalho. Em muitos casos, são atividades que são realizadas para a sobrevivência (OIT, 2021c; BRASIL, 2019). No Brasil, o trabalho é proibido por lei a crianças e adolescentes com idade inferior a 16 (dezesseis) anos. Porém, o trabalho a partir dos 14 anos é permitido na condição de Aprendiz, que contempla a formação técnico-profissional. O contrato deve ser registrado na Carteira de Trabalho, por tempo determinado de até 2 anos e devem ser respeitadas as condições pedagógicas que regem essa modalidade de trabalho.

Pobreza, desigualdade social, precarização das condições de trabalho e altos índices de desemprego são fatores que empurram crianças e adolescentes para o trabalho infantil. A questão cultural também influencia nesse processo, pois reproduz o entendimento de que o trabalho é enobrecedor. É o popular “antes trabalhar que roubar ou usar drogas”. Você pensa ou conhece alguém que pensa assim? Vamos refletir um pouco sobre essas afirmações? No Brasil, a população impulsionada pela pobreza começa a trabalhar muito cedo. Até a década de 1980, era quase consenso em nossa sociedade o entendimento de que o trabalho era positivo para crianças e adolescentes pobres. Mesmo depois de muitos avanços, essa concepção está presente ainda em alguns setores da sociedade (BRASIL, 2019).

Mas, você sabia que o risco de ingresso precoce no mundo do trabalho aumenta quanto menor é a renda e a escolaridade familiar? A inserção precoce no trabalho traz efeitos danosos, tanto individuais quanto coletivos. Algumas consequências do trabalho infantil para as crianças e adolescentes são **danos à saúde** (exposição a riscos e lesões, intoxicações, fadigas, doenças respiratórias, fraturas, amputações, deformidades físicas, perda da coordenação motora fina), **danos emocionais** (abusos físicos, sexuais e emocionais,

isolamento social e afastamento do convívio com outras crianças, dificuldades para estabelecer vínculos afetivos, amadurecimento precoce), **danos educacionais** (comprometimento da capacidade de aprendizagem e distorção idade-série, o que leva ao atraso ou desistência escolar e comprometimento do futuro profissional) (FNPETI, 2021).

### Para aprofundar

Existem várias modalidades de trabalho infantil. Em 2008, por meio do Decreto nº 6.481/2008, o Brasil instituiu a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP) elaborada de acordo com a realidade brasileira, na qual são indicadas 89 formas de trabalho infantil entendidas como as piores existentes (BRASIL, 2008). Você pode conhecê-las acessando o seguinte link: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6481.htm).

Nesse link, acesse o site do Planalto, depois clicar em "legislações", selecione a opção "decretos", escolha o ano de 2008, procure o número "6.481, de 12.6.2008" e clique no número.

O analfabetismo e a evasão escolar são frequentes entre os que trabalham na infância. E, no futuro, sem escolaridade, as possibilidades de se conseguir um trabalho decente, seguro e bem remunerado se reduzem ainda muito mais, de modo a contribuir para o ciclo de aumento do desemprego, da pobreza e da desigualdade social, como mostra a figura a seguir:



### Para aprofundar

Assista o filme "Oliver Twist". Produzido sob a direção de Roman Polanski, o filme conta a história de Oliver um órfão que sofre com a fome, trabalho infantil e escravo no contexto da Inglaterra do XIX.

Você sabe a diferença entre trabalho infantil e atividades educativas? Será que ao receber a responsabilidade de arrumar o quarto, os pais estão colocando seus filhos em situação de trabalho infantil? Entenda as diferenças entre trabalho infantil e atividades educativas: o trabalho infantil são atividades repetitivas em que a criança ou adolescente é responsável por tal tarefa e está relacionado ao trabalho que prejudica ou é perigoso, mental, física, social ou moralmente. Ele afeta a escolarização, privando ou limitando a frequência escolar. Limita a prática das brincadeiras, das atividades lúdicas e da socialização. Já as atividades educativas, são pequenas tarefas com exigências pedagógicas, condizentes com a idade e o desenvolvimento psicomotor da criança e do adolescente. Tais atividades respeitam a idade, não as expõem a riscos e são acompanhadas por um adulto, pois sua finalidade é de ensinar e educar as crianças e adolescentes.

Assim, a principal diferença é que o trabalho infantil é repetitivo e a responsabilidade por tal trabalho é sempre da criança ou do adolescente, não respeitando a idade e o desenvolvimento psicomotor, gerando cansaço e prejudicando a convivência comunitária com outras crianças. O trabalho infantil substitui as brincadeiras lúdicas por atividades rotineiras e responsabilidades. Ele não rouba só a infância, rouba também as possibilidades de um futuro melhor. Então, ao presenciar uma situação de trabalho infantil, você pode denunciar ao Conselho Tutelar de sua cidade, ou a uma Delegacia Regional do Trabalho, ou também às secretarias de Assistência Social ou diretamente ao Ministério Público do Trabalho.

## EDUCAÇÃO E TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Temos que frisar, ainda, que a educação formal está muito relacionada ao trabalho na contemporaneidade e que essa compreensão é adotada pela Constituição brasileira. Em seu art. 6º, a Constituição inclui a educação entre os direitos sociais, assim como já vimos que faz em relação ao trabalho. Ainda, ao tratar da educação formal propriamente, em seu art. 205, estabelece que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De um lado, temos a ideia de que, diante da complexificação da sociedade capitalista, da chamada racionalização da vida e das instituições públicas e privadas, surge a necessidade de qualificação e especialização, o que vêm por meio da educação e da profissionalização. Por outro lado, pensando na educação como processo de preparação para a cidadania, e no trabalho como o espaço privilegiado de exercício da cidadania, é muito importante preparar as pessoas para que de fato isso aconteça. A maior parte das pessoas passa grande parte da sua vida e dos seus dias trabalhando. Se não conseguirem exercer sua cidadania neste tempo e espaço de trabalho, não lhes restarão muitas oportunidades em outras esferas da vida.

Sendo o trabalho central na vida das pessoas e a principal ocupação da maior parte da população mundial, não é de se estranhar que boa parte da violação dos direitos humanos ocorra justamente neste âmbito. Daí que a Educação em Direitos Humanos também se faz fundamental para a construção de ambientes menos violadores e mais promotores dos direitos humanos e, também, para a instrumentalização dos trabalhadores e trabalhadoras para que possam buscar a proteção dos seus direitos.

Como você pôde ver ao longo deste material, temos uma variedade de normas que regulam as garantias dos direitos **ao e no** trabalho, e que proíbem o trabalho análogo ao de escravo e o trabalho infantil. No entanto, vivemos em uma sociedade

pautada por disputas e tensões, na qual, a depender da conjuntura política, econômica e social, avança-se ou retrocede-se em direção às garantias previstas em lei. Então, não basta que existam leis que assegurem tais direitos, é necessário um conjunto de medidas para se efetivar condições de trabalho decente e a educação é essencial para avançar na promoção e garantia de direitos humanos. A Educação em Direitos Humanos deve promover 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 planetários” (BRASIL, 2012, art. 5º).

### Prática 7 - Dinâmica de desconstrução dos mitos da aceitação social do trabalho infantil

**Objetivo:** refletir e desconstruir os mitos presentes nas seguintes afirmações:

- a) “Trabalhar na infância não faz mal a ninguém. Eu trabalhei e não me fez mal”;
- b) “É melhor a criança e o adolescente estar trabalhando do que nas ruas”;
- c) “Crianças e adolescentes pobres devem trabalhar para ajudar a família”;
- d) “Crianças e adolescentes que trabalham ficam mais espertos e têm mais chances de vencer profissionalmente quando adultos”.

**Sugestão de desenvolvimento:** separe a turma em pequenos grupos, de modo que haja simultaneamente grupos que recebam as mesmas frases. Distribua as afirmações para os respectivos grupos e solicite que cada grupo construa argumentos contra as afirmações recebidas. Estipule um tempo para a reflexão.

Neste momento o(a) educador (a) deverá aprofundar a discussão tendo como subsídio a discussão sobre os prejuízos que o trabalho infantil traz. Ao final do tempo estipulado para reflexões, solicite que os grupos verbalizem a resolução da questão que receberam. Construa um quadro síntese com as principais ideias e respostas dos grupos.

Os grupos podem ter dificuldades, mas ao final você pode acionar algumas possibilidades de contra-argumentos das afirmações elencadas:

a) “Trabalhar na infância não faz mal a ninguém. Eu trabalhei e não me fez mal”: lembre os danos à saúde como: exposição a riscos e lesões, intoxicações, fadigas, doenças respiratórias, fraturas, amputações, deformidades físicas, perda da coordenação motora fina;

b) “É melhor a criança e o adolescente estarem trabalhando do que nas ruas”: argumente que fundamental para as crianças e adolescentes frequentarem a escola em condições plenas, terem momentos de lazer e brincadeiras lúdicas para poderem crescer seguros e protegidos e desenvolver suas criatividade inovadoras. Eles terão muito tempo para trabalhar quando ficarem adultos.

c) “Crianças e adolescentes pobres devem trabalhar para ajudar a família”: pondere que a responsabilidade pelo sustento da família não é da criança e do adolescente, e sim dos seus responsáveis.

d) “Crianças e adolescentes que trabalham ficam mais espertos e têm mais chances de vencer profissionalmente quando adultas”: ressalte que o trabalho infantil colabora para a reprodução da condição de pobreza, compromete a capacidade de aprendizagem levando a atrasos e desistências escolares, bem como compromete o futuro profissional. Pesquisas científicas têm demonstrado que quanto mais cedo se começa a trabalhar, menor é o rendimento na vida adulta.

Atenção: São apenas sugestões de contra-argumentação que podem ser complementadas, respeitando as características de cada realidade.

### Prática 8 - Estudo de caso

**Objetivo:** intensificar as violações dos direitos humanos a partir do estudo de caso.

**Sugestão de desenvolvimento:** leia a reportagem a seguir e a partir dela identifique com o grupo quais direitos humanos foram violados e como essas violações poderiam ser evitadas.

**“Mulher é libertada em MG após 38 anos vivendo em condições análogas à escravidão. Ela não recebia salário, não tinha direitos, e vivia reclusa, sob a vigilância dos patrões até o fim de novembro, quando foi resgatada de um apartamento no centro de Patos de Minas. Uma mulher negra, de 46 anos, e que desde os 8 anos de idade vivia em condições análogas a escravidão. Uma investigação do Ministério Público do Trabalho revelou a história de Madalena, uma doméstica explorada por uma família de Minas Gerais. Ela não recebia salário, não tinha direitos, e vivia reclusa, sob a vigilância dos patrões até o fim de novembro [2020], quando foi libertada por auditores fiscais do trabalho e pela Polícia Federal de um apartamento no centro de Patos de Minas. Os passos ainda são um pouco hesitantes. Com cuidado, agora ela vai conhecendo novas paisagens e experiências que são cotidianas pra muitos de nós, mas inéditas pra ela - como andar em um parque, livre. Madalena Gordiano passou os últimos 38 anos sem poder comandar a própria vida. Desde 1995, 55 mil pessoas foram resgatadas em situação de escravidão no país, a maioria na zona rural. Ano passado, 14 pessoas foram resgatadas do trabalho escravo doméstico - que é mais difícil de ser identificado.”** (Reportagem do G1 em 20/12/20, disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/12/20/mulher-e-libertada-em-mg-apos-38-anos-vivendo-em-condicoes-analogas-a-escravidao.ghtml>)

### Prática 9 - As estratégias de trabalho para sobreviver em um contexto de desemprego estrutural

**Objetivo:** proporcionar reflexões sobre as alternativas encontradas para conseguir trabalho e renda no contexto de desemprego estrutural.

**Sugestão de desenvolvimento:** Exibir o documentário “Vidas Entregues”, o qual aborda as condições de trabalho de trabalhadores e trabalhadoras por aplicativos, evidenciando os baixíssimos salários obtidos. Ao término da exibição, dividir as pessoas participantes em grupos para propor a reflexão sobre as seguintes questões:

Qual é o perfil dos trabalhadores e trabalhadoras dos entregadores por aplicativo?



*Quais são os instrumentos de trabalho?*

*De quem é a responsabilidade por pagar os instrumentos necessários para a realização das entregas?*

*Qual é a média diária que esses trabalhadores e trabalhadoras ganham por dia?*

*Quem estipula as regras de trabalho?*

*Quais são as condições de trabalho desses trabalhadores e trabalhadoras? Possuem direitos trabalhistas garantidos?*

*Esses personagens são empreendedores ou trabalhadores em situações precárias de trabalho?*

**Materiais necessários:** recursos para exibição do documentário, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cT5iAJZ853c>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos num modelo de sociedade de produção capitalista, no qual o trabalho assalariado é central, tanto para garantir a continuidade desse modelo de produção quanto para que haja a subsistência das pessoas. Neste sistema, a maioria das pessoas sobrevive do rendimento do trabalho. Mas, além disso, vimos que não é só o salário que importa neste contexto, mas que o trabalho em si tem uma centralidade. Na sociedade em que vivemos, ter um trabalho assalariado é a principal forma de acesso à cidadania. O Estado passa a ter um papel importante de mediador destas relações, regulando o trabalho assalariado para que atenda este objetivo de acesso à cidadania. Foi a partir desta ideia que chegamos ao conceito de direito ao trabalho, que é amplo e deve ser visto em todas as suas dimensões. Uma concepção que envolve aquilo que é internacionalmente conhecido como trabalho decente, e que estabelece diretrizes civilizatórias comuns aos países.

Tratamos do direito a um posto de trabalho, como a possibilidade de obter um trabalho remunerado. Também constatamos que o trabalho que leva à cidadania é um trabalho que, no seu conteúdo, permite, em tese, a realização

do ser. E que o direito ao trabalho, para que se trate de um trabalho decente, deve reconhecer direitos trabalhistas mínimos. Mas, depois deste estudo, você já se deu conta de que o trabalho decente, nestes termos, está sob constante ameaça. Sofre ataques dentro e fora da lei, que se manifestam por movimentos de flexibilização e desregulamentação do trabalho assalariado e isto ocorre de formas diferentes em vários lugares do mundo. No Brasil, tal desregulamentação começou a acontecer ainda na década de 1990 e foi acelerada recentemente com a Reforma Trabalhista e outras leis coevas. E há, ainda, as violações aos direitos protegidos pela lei, ou seja: aqueles que não foram retirados da lei, mas, mesmo assim, são descumpridos na prática. É o que vimos, por exemplo, em relação às formas de trabalho escravo contemporâneo e ao trabalho infantil. Nas duas situações, o que acontece é uma violação do direito humano ao trabalho decente. Para coibir estas violações e buscarmos a concretização do direito ao trabalho, é necessário um esforço coletivo e social.

Nosso papel, como educadoras e educadores em direitos humanos, é de extrema relevância, pois participa da produção de um conhecimento sobre os direitos das pessoas, a dignidade e sobre sua cidadania. E isto pode ser ressaltado em diferentes atividades educativas, formais e informais, do ensino regular ou de educação popular em diversos ambientes. Além disso, você, enquanto formador/a e formando/a, agora é capaz de enxergar violações ao seu redor. É seu papel como cidadão e cidadã contribuir para a disseminação desse conhecimento e para que as violações cheguem ao conhecimento das autoridades responsáveis, as fiscalizem e coíbam. E, como sociedade, cabe a todos e todas buscar concretizar este direito, exigindo dos representantes do Estado que assegurem direitos básicos presentes na lei e na Constituição, promovendo, assim, o seu cumprimento na prática e fazendo circular estas informações para que todos e todas reconheçam situações de ofensa ao direito humano do trabalho decente.

## REFERÊNCIAS

ABILIO, Ludimila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Estudos avançados**, v. 34, n. 98, São Paulo, jan/abr, p. 111-126, 2020.

ARAÚJO, Silvia. M. de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde L. **Sociologia: um olhar crítico**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade; KREIN, José Dari. A retomada do desenvolvimento e a regulação do mercado do trabalho no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador (BA), v. 26, n. 68, p. 273-292, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v26n68/a05v26n68.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; SILVA, Lenir Aparecida Mainarde da. A experiência social cotidiana como perpetuadora do trabalho infanto-juvenil doméstico. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES**, 1., 2012, Niterói (RJ). **Anais [...]**. Niterói (RJ), UFF, 2012.

BRASIL. República Federativa do. **Decreto-lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis Trabalhistas. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm) Acesso em: 01 mar. 2021.e

BRASIL. República Federativa do. **Constituição Federal. 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. República Federativa do. **Decreto 591/92**. Promulga o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 06 jul. 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. República Federativa do. **Decreto n. 6.481, de 12 de junho de 2008**. Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e pro-

mulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm). Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, DE 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf) Acesso em: 01 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Inspeção do Trabalho. **Combate ao trabalho escravo e análogo ao de escravo**. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/portal/index.php/combate-ao-trabalho-escravo?view=default>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT). Portal da Inspeção do Trabalho. **Radar SIT: Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil**. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/#>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. **Pesquisa ENAFRON: diagnóstico sobre tráfico de pessoas nas áreas de fronteira**. [2013]. Disponível em: [https://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/pesquisa\\_enafron\\_202x266mm\\_1710\\_19h00\\_web.pdf](https://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/pesquisa_enafron_202x266mm_1710_19h00_web.pdf). Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. República Federativa do. **Lei complementar nº 150/2015**. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis no 8.212, de 24 de julho de 1991, no 8.213, de 24 de julho de 1991, e no 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3o da Lei no 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei no 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro 1995. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2015/leicomplementar-150-1-junho-2015-780907-publicacaooriginal-147120-pl.html#:~:text=Dados%20da%20Norma-,LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20150%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JUNHO%20DE%202015,o%20inciso%20I%20do%20art.&text=12->

%20da%20Lei%20n%C2%BA%209.250,1995%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em 5 mar. 2021.

BRASIL. República Federativa do. **Lei 13.467/17**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em 5 mar. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022)**. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/novembro/lancado-3o-plano-nacional-de-prevencao-e-erradicacao-do-trabalho-infantil/copy\\_of\\_PlanoNacionalversosite.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/novembro/lancado-3o-plano-nacional-de-prevencao-e-erradicacao-do-trabalho-infantil/copy_of_PlanoNacionalversosite.pdf). Acesso em: 6 mar. 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização: (des)fordizando a fábrica**. São Paulo: Boitempo, 1999.

DURANS, Cláudia Alves. Questão social e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís (MA), n. esp. p. 391-399, jul. 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/2731/3930>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FEDERICI, Silvia. **Salario contro il lavoro domestico**. Napoli: Collettivo Femminista Napoletano per il Salario al Lavoro Domestico; Padova: Comitato per il Salario al lavoro Domestico, 1974.

FNAPET, Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. **Formas e consequências**

**do trabalho infantil**. 2021. Disponível em: <https://fnpeti.org.br/formasdetrabalhoinfantil/>. Acesso em: 6 mar. 2021.

FRIEDEN, Jeffry. O fortalecimento do padrão-ouro. In: **Capitalismo global**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 90-119.

GORZ, Andre. **Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica**. São Paulo: Annablume, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência de Notícias. **PNAD Contínua: trabalho infantil cai em 2019, mas 1,8 milhão de crianças estavam nessa situação**. 17 dez. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29738-trabalho-infantil-cai-em-2019-mas-1-8-milhao-de-criancas-estavam-nessa-situacao#:~:text=1%2C8%20milh%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20realizavam%20trabalho%20infantil,mil%20em%20atividades%20de%20autoconsumo.&text=A%20pesquisa%20verificou%2C%20tamb%C3%A9m%20que,idade%20em%20ocupa%C3%A7%C3%B5es%20consideradas%20perigosas>. Acesso em: 9 mar. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD Contínua - Séries históricas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=desemprego](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego). Acesso em 7 mar. 2021.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Metton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MINDEROO Foundation. **Walk free: we can end modern slavery in our generation**. Disponível em: [https://www.minderoo.org/walk-free/?utm\\_medium=301&utm\\_source=www.minderoo.com.au](https://www.minderoo.org/walk-free/?utm_medium=301&utm_source=www.minderoo.com.au). Acesso em: 10 mar. 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível

em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso em: 24 fev. 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. ONU News. Perspectiva Global. Reportagens Humanas. **Mundo tem mais de 40 milhões de vítimas da escravidão moderna.** 2 dez. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/12/1696261>. Acesso em: 11 mar. 2021.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n.º 87 - Liberdade Sindical e Proteção ao Direito de Sindicalização.** 09 jul. 1948. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasil/temas/normas/WCMS\\_239608/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/temas/normas/WCMS_239608/lang--pt/index.htm) Acesso em: 01 mar 2021.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Conferencia Internacional del Trabajo, 87, 1999, Ginebra.** Trabajo decente. Ginebra: OIT, 1999. Memoria del Director General. Disponível em: <https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm#:~:text=CIT87%20%2D%20Memoria%20del%20Director%20General%20%2D%20Trabajo%20decente&text=La%20presente%20Memoria%20propone%20una,las%20mujeres%20del%20mundo%20entero>. Acesso em: 01 mar. 2021.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **As regras do jogo:** uma introdução à ação normativa da Organização Internacional do Trabalho. Edição do Centenário. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, 2019.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Conheça a OIT.** 2021a. Disponível em: [encurtador.com.br/flvB5](http://encurtador.com.br/flvB5). Acesso em: 15 de mar. 2021.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **O trabalho forçado no Brasil.** 2021b. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-escravo/WCMS\\_393066/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-escravo/WCMS_393066/lang--pt/index.htm). Acesso em: 11 mar. 2021.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho infantil.** 2021c. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 11 mar. 2021.

POLANYI, Karl. **A grande transformação:** as origens de nossa época. Tradução: Fanny Wrobel. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores.** V. 1. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, p. 13-21.

USP, Universidade de São Paulo. **Declaração de direitos do homem e do cidadão.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. 2021. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%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: 17 de mar. 2021.

WANDELLI, Leonardo Vieira. **O direito humano e fundamental ao trabalho.** Fundamentação e exigibilidade. São Paulo: LTr, 2012.

WANDELLI, Leonardo Vieira. O direito fundamental ao conteúdo do próprio trabalho: uma reconstrução normativa do direito ao trabalho. **Espaço Jurídico Journal of Law**, Joaçaba, v. 17, n. 3, p. 1013-1036, set./dez. 2016.

# Sobre Autoras e Autores

## **ANA CHRISTINA DUARTE PIRES**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é mestre em Agronomia pela mesma instituição e possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua como professora do quadro permanente da UFPR no Curso de Tecnologia em Agroecologia e desenvolve pesquisas sobre a interface entre educação, sociologia e agroecologia, especialmente acerca da produção agroecológica, desenvolvimento rural sustentável, educação e políticas públicas de agroecologia. É membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia e Políticas Públicas e do Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA JUçara) da UFPR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3542-9926>

## **ANA PAULA DOS SANTOS BITTENCOURT OKAMOTO**

Mestranda em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/UFPR), é graduada em Direito pela Faculdade Curitibana (FAC). Atua como assistente de pesquisa no Departamento de Direito Civil da UFPR e tem experiência na área de Direito Civil. É pesquisadora do Grupo Direito e Biotecnologia da UFPR, onde realiza pesquisa sobre direitos reprodutivos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9094-0327>

## **ANA PAULA FERREIRA D'ÁVILA**

Pós-doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestra e licenciada em Ciências Sociais também pela UFPEL. Integra, como pesquisadora, o Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade (GETS-CNPq/ UFPR) e desenvolve estudos sobre sociologia do trabalho.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2139-0947>

## **ANDRÉ BAKKER DA SILVEIRA**

Mestre em Filosofia na linha de Ética e Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem especialização em Filosofia da Educação pela mesma instituição e em Sociologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), bem como em Gestão Pública com ênfase em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É graduado em Direito pelo Centro Universitário Curitiba e licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Foi Residente Técnico na Escola de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Justiça, Família e Trabalho do Governo do Paraná (ESEDH/SEJUF). Atua como gestor de pesquisa e projetos no Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7932-4838>

## **ARTHUR ALEXANDRE MACCDONAL**

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi pesquisador vinculado ao TRANSES (Núcleo de Antropologia do Contemporâneo). Atuou como professor de sociologia para turmas do ensino médio da rede pública do estado do Paraná.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8585-9460>

## **CAMILA SAILER RAFANHIM**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com período de doutorado sanduíche realizado no International Center of Development and Decent Work (ICDD) da Universidade de Kassel na Alemanha. É mestre em Direitos Fundamentais e Democracia pelo

Centro Universitário Unibrasil, especialista em Direito Processual Civil pelo Instituto de Direito Romeu Felipe Bacellar e bacharela em Direito pelo Centro Universitário Curitiba. Atua como advogada atendendo especialmente sindicatos de servidores públicos e de trabalhadores e é professora licenciada das Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho e Sociedade (GETS-CNPq/UFPR), realizou estágio de pesquisa no Institut für Europäische Arbeitsrecht und Arbeitsbeziehungen da Universidade de Trier da Alemanha.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0797-7004>

### **CAROLINA SIMÕES PACHECO**

Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é mestra em Sociologia e bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela mesma instituição. Atua como professora na Educação Básica do Paraná e tem experiência na área de sociologia da juventude, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, participação política, ensino de sociologia e protagonismo juvenil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3722-7914>

### **DANDARA DOS SANTOS DAMAS RIBEIRO**

Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), possui graduação em Direito pela mesma instituição e é especialista em Direitos Humanos. Atuou como assessora jurídica do Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR) na área de defesa dos direitos da pessoa idosa e da pessoa com deficiência de 2017 a 2021.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6647-2284>

### **DIOMAR AUGUSTO DE QUADROS**

Doutor em Alimentos e Nutrição pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é mestre em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e possui graduação em Nutrição pelas Faculdades Integradas Espírita. É professor titular da UFPR, Setor Litoral, atuando no curso de Tecnologia em Agroecologia e no Pro-

grama de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável. Desenvolve pesquisas na área de Nutrição, com ênfase em Alimentação e Nutrição, atuando principalmente nos seguintes temas: soberania e segurança alimentar e nutricional, agroecologia, análise sensorial, controle de qualidade de alimentos, desenvolvimento de produtos, desenvolvimento territorial sustentável e tecnologia de alimentos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0714-4077>

### **EBER SANTOS DA SILVA**

Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), possui graduação em Ciências Sociais pela mesma instituição. Atua como analista em reforma e desenvolvimento agrário no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária SR (09) – Paraná e desenvolve pesquisas sobre territorialidades quilombolas, identidade, deficiência, corporalidade e dança contemporânea.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8552-9100>

### **EDMAR ANTONIO BROSTULIM BRUSTOLIN**

Com mestrado interrompido em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi bacharel e licenciado em Ciências Sociais bem como técnico em Administração de Empresas pela mesma instituição. Atuou como professor nas redes pública e privada de ensino médio do Paraná, bem como em cursos técnicos nas áreas de Gestão, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dedicou-se aos temas de religião, laicidade e esfera pública, projetos de desenvolvimento e foi pesquisador do GPER - Educação e Religião - Serviços Educacionais. Deixou um legado de saberes e afetos de estimado valor.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0417-4238>

### **ENEIDA DESIREE SALGADO**

Doutora e mestra em Direito do Estado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizou estágio de pós-doutoramento sobre administração e jurisdição eleitoral junto ao Instituto de

Investigaciones Jurídicas da Universidad Nacional Autónoma de México e sobre democracia intrapartidária junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFPR. É professora do Departamento de Direito Público e do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR e pesquisadora líder do Núcleo de Investigações Constitucionais da UFPR. Coordena o Política Por/De/Para Mulheres e foi visiting scholar no Jack W. Peltason Center for the Study of Democracy da University of California.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0573-5033>

### **FABIANO ATENAS AZOLA**

Mestre em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP), é bacharel e licenciado em História e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve pesquisas na área da etnologia indígena, acerca das percepções de temporalidade e história dos povos indígenas, bem como sobre as relações epistemológicas entre História e Antropologia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1206-2167>

### **FELIPE BUENO AMARAL**

Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é graduado em Gestão Ambiental pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Foi pesquisador convidado na Universidad El Colegio de La Frontera Sur (ECOSUR) do México e atualmente é vinculado aos grupos de pesquisa Epistemologia e Sociologia Ambiental da UFPR/CNPq e Estudios de Migración y Procesos Transfronterizos da ECOSUR/CONACYT, junto aos quais desenvolve estudos sobre teoria sociológica, sociologia ambiental, processos transfronteiriços e territorializações.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6668-5415>

### **FERNANDO CESAR MENDES BARBOSA**

Doutorando em Direito na Universidade Federal do Paraná (UFPR), é mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e especialista em Especialização

em Direito Processual Civil pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus (FDDJ) e em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Com graduação em Direito pelas Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu (UNIFOZ) e em letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), é servidor público na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e pesquisador integrado do Grupo de Pesquisa BIOTEC - Direito, Biotecnologia e Sociedade, da UFPR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3942-042X>

### **JOSÉ ANTÔNIO PERES GEDIEL**

Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) é graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Montréal, Canadá, e atua como professor titular da UFPR, vinculado ao Departamento de Direito Civil e Processual Civil da UFPR. Foi professor visitante na Universidade de Buenos Aires (AR) e na Universidade de Columbia (EUA) e foi membro titular da Comissão Estadual da Verdade CEV/PR (2012-2014). Coordenou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) junto à UFPR e coordena os grupos de pesquisa em Direitos Humanos, Democracia e Conflitos Sociais e em Direito Cooperativo e Cidadania, cadastrados no CNPQ e vinculados ao PPGD/UFPR. Desenvolve pesquisas sobre Direito Civil, direitos da personalidade, autonomia corporal, biotecnologia, direito de propriedade, políticas públicas, cooperativismo, ensino jurídico e direitos humanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4139-8559>

### **JULIA HELIODORO SOUZA GITIRANA**

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é mestra em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), especialista em Direito Penal e Criminologia pelo Instituto de Criminologia e Política Criminal (ICPC) e bacharela em Direito

pela PUCRJ. Atua como professora do Curso de Direito na FAE Centro Universitário, coordena o Grupo de Pesquisa Observatório dos Direitos de Gênero da FAE Centro Universitário e é diretora acadêmica do Instituto Política por. de. para Mulheres.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1677-5180>

### **KAMILLE BRESCANSIN MATTAR**

Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é mestre em Sociologia e bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela mesma instituição. É também bacharel em Direito pela Universidade Positivo (UP). Atua como professora na Rede Emancipa e desenvolve pesquisa sobre direito à educação, escola pública, sociabilidade juvenil e controle social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8873-7271>

### **KAROLINE STRAPASSON JAMBERSI**

Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e graduada em Direito pela mesma instituição. Atuou como conciliadora, mediadora judicial e professora de Direito Constitucional no Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR). Tem experiência na área de Direito Público, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, controle social, políticas públicas e democracia participativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2217-0890>

### **KELEN APARECIDA DA SILVA BERNARDO**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é mestre em Ciências Sociais Aplicadas, especialista em Mídia, Política e Atores Sociais e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É membro do Grupo de Pesquisa Trabalho e Sociedade (GETS-CNPq/UFPR) e possui experiência no Serviço Social, com ênfase em Serviço Social na área sociojurídica. Desenvolve pesquisas sobre aceitação social e enfretamento do trabalho infanto-juvenil, qualificação profissional e trabalho

decente, condições e relações de trabalho no setor público, trabalho remoto e ofício docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1246-0760>

### **LEONARDO CARBONIERI CAMPOY**

Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Sociologia com concentração em Antropologia pelo mesma instituição e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professor na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e no Programa de Mestrado em Ensino de Sociologia (ProfSocio) da UFPR, desenvolvendo pesquisas nas áreas de antropologia urbana, antropologia dos meios de comunicação e grupos urbanos formados a partir de estilos musicais, antropologia da saúde, do autismo e da deficiência.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-0768>

### **LÍGIA MELO DE CASIMIRO**

Doutora em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), é mestre em Direito do Estado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e especialista em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR-CE). É professora do Departamento de Direito Público e do Departamento de Arquitetura, Urbanismo e Designer da Universidade Federal do Ceará (UFC), tem ampla trajetória de engajamento público e é membro do Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico, vice-presidente do Instituto Brasileiro de Direito Administrativo e presidente do Instituto Cearense de Direito Administrativo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7987-4381>

### **MARIA APARECIDA BRIDI**

Doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), possui graduação em Ciências Sociais pela mesma instituição. É professora associada do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia



da UFPR e coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho e Sociedade (GETS-CNPq/UFPR). Vice-Presidente da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET – 2020/2021) é coeditora da Revista da ABET e membro da Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista (REMIR). Desenvolve pesquisas sobre trabalho digital/informacional, relações de trabalho, terceirização, trabalho e desigualdade, trabalho e multinacionais, sindicalismo, teletrabalho, reforma trabalhista, ação coletiva e construção do conhecimento em Sociologia na educação básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-1360>

### **MARIA NILZA DA SILVA**

Doutora, mestre e graduada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), realizou pós-doutoramento no Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, da École des Hautes Études en Sciences Sociales (CADIS/EHESS, Paris). É professora Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com atuação na graduação e na pós-graduação. É Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UEL) e do Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO-UEL). Foi consultora da UNESCO em 2016 e 2017 para estudos africanos, afrobrasileiros e da migração africana recente e desenvolve pesquisas e atividades de extensão nas áreas de relações raciais, ações afirmativas, população afro-brasileira, sociologia urbana e migrações. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8596-4965>

### **MARIANA CORRÊA DE AZEVEDO**

Doutora e mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela mesma instituição. Atuou como docente na Rede Pública Estadual de Educação paranaense e em cursos de formação e capacitação no Instituto de Educação para a Não-Violência, bem como no Departamento de Teoria e Fundamen-

tos da Educação da UFPR e nos cursos do Ensino Médio Integrado e da Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal do Paraná (IFPR). É pesquisadora do Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos (CESPDH-UFPR) e tem experiência nos temas de educação em direitos humanos, cidade e segregação urbana, direitos da criança e do adolescente, juventudes e diferença; relações de gênero e sexualidade, violência e controle social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9035-2303>

### **MARIANA PANTA**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília), com a realização de Estágio de Doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. É mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), graduada em Sociologia também pela UNESP e em Educação Física pela UEL. Realizou Estágio Pós-Doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UEL e atualmente é professora do Departamento de Educação Física da mesma universidade. Desenvolve estudos e pesquisas sobre relações étnico-raciais, racismo, educação antirracista, sociologia urbana, políticas públicas, trajetórias de personalidades negras, pensamento decolonial e educação física sob a perspectiva teórico-metodológica das humanidades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5476-3546>

### **MURILLO AMBONI SCHIO**

Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Sociologia pela UFPR possui especialização em Direito Penal e Criminologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Gestão Pública com ênfase em Cidadania e Direitos Humanos, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). É graduado em História também pela UFPR e atuou como residente técnico na Escola de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Justiça, Família e Trabalho Governo do Paraná (ESEDH/SEJUF).

Desenvolve pesquisas sobre a repressão política na Era Vargas, sociologia do Estado, segurança pública, violência policial, o uso de drones na segurança pública, teoria crítica e marxismo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3156-5261>

### **OSMIR DOMBROWSKI**

Doutor e Mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) vinculado ao curso de Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Membro do Grupo de Pesquisa Democracia e Desenvolvimento na mesma instituição, desenvolve estudos e pesquisas sobre teoria política, democracia, participação e representação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7043-1880>

### **PEDRO HENRIQUE FRASSON BARBOSA**

Doutorando em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), é mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e graduado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Tem experiência na área de etnologia indígena e desenvolvendo pesquisas sobre a história, a alimentação e a agricultura dos Aché, povo indígena guarani residente no Paraguai.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7211-5232>

### **RICARDO CID FERNANDES**

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), é mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pela University of Cambridge. Possui licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). É professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e desenvolve pesquisas sobre sociedades tradicionais, relações interétnicas, etnohistória, política indígena, etnologia, territorialidade tradicional e estudos de impacto socioambiental.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9865-7080>

### **TAILAINE CRISTINA COSTA**

Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestra em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do estado do Paraná (PUCPR), é especialista em Direito Eleitoral e Processo Eleitoral pela Universidade Positivo (UP) e em Direito Administrativo Aplicado pelo Instituto de Direito Romeu Felipe Bacellar. Possui bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e é membro do Instituto de Direito Parlamentar (PARLA) e do Observatório de Violência Política Contra a Mulher. Integra o projeto de pesquisa Gênero e Políticas Públicas, vinculado à Universidade Federal do Paraná e desenvolve pesquisa na área de Direito Público e Políticas Públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4287-0357>

### **TALITA RUGERI**

Doutoranda em sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é mestre em educação e graduada em licenciatura em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Compõe a comissão executiva da Revista Sociologias Plurais, é integrante do grupo de pesquisa em Educação e Bioética (PUCPR) e atua como professora na Educação Básica. Desenvolve pesquisas sobre sociologia da educação, ensino de sociologia, pensamento social brasileiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8355-1160>

### **VICTOR ROMFELD**

Doutor e Mestre em Direito do Estado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é especialista em Direito Homoafetivo e Gênero pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA) e em Direito Penal e Criminologia pelo Instituto de Criminologia e Política Criminal (ICPC). Possui bacharelado em Direito também pela UFPR e é pesquisador na área de ciências criminais, com enfoque em interseccionalidades de classe, raça, gênero e sexualidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-7080>

## Organizadores



### **ARILDA ARBOLEYA**

Doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa (UNL), é graduada em Ciências Sociais

pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora Ajunta do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é pesquisadora da área de pensamento social brasileiro e integra o Grupo de Pesquisa Pensamento Social, Intelectuais e Circulação de Ideias (PPGSOCIO/UFPR/CNPq). Desenvolve pesquisas também sobre educação e sociedade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4789-1483>



### **GERALDO BALDUINO HORN**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e possui graduação em Filosofia também pela UFPR. Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com ênfase na Educação Filosófica. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, editor da Revista do Neseff Filosofia e Ensino e do Jornal O

Sísifo, do Setor de Educação da UFPR, e lidera o Grupo de Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica credenciado no CNPq desde outubro de 2009. Desenvolveu pesquisas sobre os livros didáticos de Filosofia na Alemanha e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia desde 1997.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1056-4822>



### **SABRINA CESAR FREITAS**

Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é licenciada em Ciências Sociais pela mesma

instituição e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). Atua como analista de educação no Sesc Paraná e integra, além disso, o Grupo de Pesquisa em Pensamento Social, Intelectuais e Circulação de Ideias do PGSOCIO/UFPR/CNPq. Tem interesse nas áreas de pensamento educacional brasileiro, sociologia da educação e pensamento social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5307-3161>

# Índice Remissivo

## A

Acessibilidade 68, 174, 175, 181, 184, 185, 186, 188, 189, 190

Adolescentes 13, 65, 69, 79, 100, 127, 129, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 223, 224, 290, 325, 326, 327, 328

Alimentação 14, 41, 45, 58, 59, 62, 63, 64, 68, 86, 89, 159, 163, 202, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 303, 304, 305, 306, 312, 323, 324, 338

## C

Censura 88, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 243

Cidadania 9, 11, 13, 15, 29, 33, 45, 47, 57, 60, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 104, 108, 112, 118, 120, 121, 124, 127, 130, 131, 132, 133, 137, 141, 143, 154, 156, 165, 166, 167, 178, 186, 211, 222, 247, 267, 289, 290, 296, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 316, 317, 320, 327, 329, 331, 333, 336, 338

Ciência 21, 37, 39, 53, 64, 94, 111, 132, 134, 172, 178, 179, 180, 182, 196, 201, 204, 229, 247, 271, 272, 273, 276, 279, 281, 282, 288, 304, 306, 335, 338

Colonização 29, 85, 121, 164, 207, 248, 249, 250, 252, 254, 255, 257, 258, 261, 266, 268, 270, 274, 282, 334

Comunicação 35, 64, 98, 99, 100, 102, 106, 107, 108, 110, 112, 121, 125, 185, 186, 216, 281, 283, 314, 337

Constituição 13, 14, 15, 22, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 46, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 118, 120, 123, 132, 138, 147, 149, 155, 157, 159, 161, 166, 170, 179, 184, 188, 189, 190, 206, 207, 217, 211, 221, 222, 224, 227, 234, 235, 236, 238, 241, 243, 246, 255, 257, 261, 264, 267, 273, 292, 295, 296, 305, 308, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 327, 329, 330

Cultura 11, 12, 13, 15, 17, 21, 22, 23, 26, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 81, 94, 99, 100, 103, 104, 108, 125, 132, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 155, 156, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 178, 184, 188, 195, 196, 210, 213, 214, 224, 237, 238, 239, 240, 244, 253, 257, 266, 268, 270, 272, 279, 280, 281, 286, 289, 290, 291, 294, 304, 337

## D

Declaração Universal 15, 21, 31, 32, 39, 47, 49, 51, 55, 56, 57, 61, 71, 97, 111, 115, 144, 145, 146, 155, 160, 166, 172, 211, 223, 238, 247, 290, 306, 308, 311

Deficiência 9, 13, 61, 65, 77, 90, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 289, 334, 335, 337

Democracia 9, 13, 15, 30, 35, 36, 47, 48, 54, 58, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83, 88, 89, 94, 98, 105, 106, 112, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 129, 131, 143, 197, 212, 234, 296, 334, 335, 336, 338

Desemprego 94, 122, 126, 152, 153, 212, 277, 278, 290, 294, 308, 311, 312, 314, 316, 317, 319, 322, 323, 325, 326, 328, 331

Desigualdades 13, 14, 30, 42, 46, 48, 52, 53, 63, 65, 67, 70, 83, 92, 94, 113, 114, 120, 121, 124, 126, 140, 144, 145, 152, 162, 163, 169, 178, 179, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 209, 210, 211, 212, 217, 219, 222, 224, 225, 237, 273, 274, 275, 285, 299, 318, 322, 323

Diferença 12, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 59, 73, 83, 121, 123, 126, 129, 133, 146, 147, 168, 173, 183, 194, 196, 202, 204, 208, 215, 216, 221, 222, 223, 226, 236, 249, 266, 315, 326, 338

Dignidade 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 31, 32, 35, 37, 49, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 100, 101, 118, 121, 144, 145, 149, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 173, 185, 187, 215, 219, 221, 222, 223, 276, 289, 290, 291, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 320, 324, 325, 329

Direito 11, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 130, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 149, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 196, 210, 213, 214, 218, 221, 222, 232, 233, 234, 235, 238, 243, 245, 246, 247, 249, 250, 253, 256, 257, 263, 264, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 324, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339

Discriminação 13, 14, 47, 52, 62, 64, 100, 126, 129, 141, 152, 161, 173, 174, 180, 185, 188, 189, 190, 194, 198, 205, 212, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 267, 276, 290, 293, 294, 295

Ditadura 11, 35, 61, 88, 89, 91, 102, 103, 104, 108, 109, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 133, 158, 184, 215, 218, 261

Diversidade 9, 12, 14, 23, 24, 39, 40, 41, 42, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 136, 143, 144, 164, 166, 167, 168, 169, 173, 185, 190, 191, 192, 200, 204, 206, 215, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 240, 245, 246, 248, 253, 254, 257, 258, 260, 261, 265, 267, 275, 290, 300, 301, 302, 304, 320

## E

Educação 5, 6, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 41, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 103, 104, 106, 110, 111, 113, 115, 119, 121, 131, 132, 135, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 181, 184, 185, 188, 194, 195, 196, 199, 201, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 233, 234, 239, 240, 244, 245, 246, 266, 271, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 292, 294, 302, 303, 304, 305, 320, 327, 329, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339

Exploração 13, 14, 114, 149, 150, 152, 161, 162, 180, 199, 249, 250, 251, 259, 262, 270, 273, 279, 319, 324, 325

## F

Família 21, 22, 26, 43, 66, 84, 94, 104, 139, 141, 145, 150, 151, 152, 157, 158, 159, 160, 170, 171, 177, 187, 191, 195, 202, 206, 207, 215, 219, 220, 223, 239, 290, 294, 310, 327, 328, 333, 338

Fome 14, 30, 57, 60, 65, 69, 92, 142, 278, 287, 288, 289, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 304, 305, 306, 307, 311, 323, 326

## G

Gênero 9, 14, 18, 21, 62, 65, 70, 73, 80, 90, 94, 121, 123, 126, 131, 141, 144, 167, 174, 178, 187, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 242, 270, 272, 291, 295, 336, 338, 339

**I**

Identidade 33, 52, 54, 80, 94, 119, 121, 126, 129, 197, 206, 212, 213, 215, 220, 221, 222, 225, 242, 249, 253, 258, 303, 335

Igualdade 12, 13, 14, 15, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 45, 46, 47, 48, 51, 55, 57, 58, 59, 62, 66, 70, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 101, 115, 120, 121, 129, 132, 133, 134, 138, 143, 144, 145, 168, 175, 178, 184, 185, 186, 187, 190, 194, 206, 209, 217, 221, 222, 223, 224, 226, 241, 274, 276

Imprensa 29, 59, 88, 89, 97, 98, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 236, 267

Inclusão 61, 68, 75, 80, 84, 85, 86, 118, 120, 129, 131, 145, 146, 147, 156, 175, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 194, 196, 208, 209, 210, 213, 214, 267, 292, 296, 307, 340

Indígenas 18, 35, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 62, 64, 80, 85, 143, 152, 195, 200, 201, 207, 212, 243, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 280, 294, 335, 340

Infância 13, 52, 58, 62, 63, 90, 98, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 170, 171, 182, 220, 292, 325, 326, 327, 328, 340

**J**

Justiça 11, 15, 21, 29, 35, 37, 57, 62, 65, 67, 70, 75, 82, 86, 87, 89, 90, 99, 101, 107, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 127, 131, 132, 144, 147, 157, 162, 167, 171, 178, 191, 198, 207, 222, 241, 242, 247, 291, 295, 299, 309, 310, 313, 317, 330, 333, 338, 340

Juventude 13, 96, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 163, 166, 170, 171, 172, 194, 200, 203, 204, 210, 334, 340

**L**

Liberdade 9, 13, 15, 19, 23, 29, 30, 32, 36, 45, 46, 47, 48, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106,

107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 138, 144, 145, 159, 160, 163, 166, 178, 186, 222, 223, 224, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 256, 257, 276, 290, 310, 311, 316, 318, 325, 332, 340

**M**

Meio ambiente 58, 59, 60, 246, 252, 259, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 279, 284, 288, 298, 301, 304, 318, 340

Migrantes 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 283, 340

Moradia 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 89, 92, 123, 126, 145, 156, 163, 184, 199, 202, 223, 249, 256, 292, 323, 340

Mulheres 14, 18, 22, 31, 46, 61, 65, 76, 77, 79, 84, 85, 87, 90, 94, 115, 117, 121, 123, 124, 126, 130, 144, 150, 176, 187, 194, 197, 198, 202, 203, 204, 207, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 264, 291, 292, 309, 310, 323, 335, 336, 340

**N**

Natureza 15, 20, 21, 23, 24, 27, 41, 42, 47, 50, 64, 75, 80, 82, 100, 102, 138, 141, 164, 178, 179, 180, 185, 206, 223, 246, 251, 253, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 282, 285, 290, 309, 340

Negros 18, 47, 48, 85, 86, 90, 113, 115, 123, 127, 129, 152, 153, 176, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 255, 256, 258, 292, 340

Nutrição 10, 14, 206, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 295, 296, 297, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 334, 340

**O**

Opressão 31, 45, 47, 55, 80, 81, 94, 161, 173, 193, 200, 202, 205, 206, 217, 218, 225, 238, 257, 261, 262, 267, 276, 282, 340

**P**

Pessoas idosas 9, 13, 173, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 340

Pobreza 58, 63, 64, 67, 69, 70, 92, 122, 126, 131, 140, 142, 152, 154, 158, 170, 198, 203, 205, 206, 210, 288, 291, 295, 323, 325, 326, 328, 340

Princípios 11, 12, 17, 21, 23, 26, 32, 33, 34, 35, 48, 61, 62, 66, 68, 82, 98, 104, 111, 118, 128, 138, 155, 160, 161, 167, 178, 182, 187, 201, 202, 204, 205, 222, 228, 234, 238, 244, 265, 267, 275, 288, 289, 290, 291, 296, 301, 303, 304, 311, 340

Proteção 11, 12, 13, 29, 31, 34, 46, 49, 51, 55, 58, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 77, 78, 86, 90, 98, 101, 106, 107, 110, 112, 122, 127, 135, 140, 141, 142, 149, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 171, 173, 184, 187, 191, 205, 206, 241, 242, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 256, 261, 265, 275, 276, 278, 279, 281, 292, 293, 311, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 327, 331, 332, 340

## Q

Quilombolas 62, 194, 205, 206, 207, 212, 213, 214, 248, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 263, 267, 268, 280, 294, 335, 340

## R

Racismo 14, 36, 48, 64, 101, 129, 152, 170, 175, 176, 178, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 214, 217, 236, 237, 242, 338, 340

Religião 9, 14, 18, 26, 29, 47, 100, 141, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 246, 247, 279, 335, 340

Resistência 11, 31, 45, 85, 111, 112, 116, 130, 131, 205, 206, 209, 211, 225, 256, 257, 260, 261, 263, 267, 285, 297, 298, 340

Respeito 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 49, 51, 59, 62, 64, 70, 88, 95, 98, 99, 100, 101, 104, 106, 120, 125, 135, 143, 144, 146, 155, 159, 161, 163, 166, 167, 168, 173, 175, 178, 179, 183, 188, 215, 216, 220, 224, 226, 229, 231, 234, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 257, 259, 261, 267, 276, 277, 288, 290, 293, 296, 301, 304, 308, 310, 316, 318, 319, 320, 321, 340

## S

Saúde 20, 36, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 81, 87, 89, 90, 92, 94, 98, 99, 106, 125, 155, 156, 159, 160, 163, 172, 181, 184, 187, 195, 204, 205, 206, 207, 213, 222, 225, 236, 239, 252, 254, 260, 266, 283, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 299, 301, 303, 305, 306, 307, 313, 318, 320, 322, 325, 328, 337, 340

Segurança 9, 10, 13, 14, 31, 45, 46, 57, 58, 62, 63, 82, 87, 88, 89, 92, 98, 99, 102, 103, 113, 114, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 138, 186, 223, 225, 236, 245, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 305, 306, 310, 318, 319, 324, 334, 338, 340

Sustentável 14, 69, 249, 251, 253, 258, 267, 270, 273, 275, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 299, 300, 301, 302, 306, 333, 334, 340

## T

Território 13, 14, 35, 43, 46, 47, 51, 52, 54, 63, 80, 81, 114, 116, 121, 131, 135, 136, 137, 138, 146, 148, 178, 207, 214, 234, 250, 252, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 268, 271, 272, 281, 283, 284, 295, 301, 324, 340

Trabalho 10, 11, 12, 14, 15, 20, 21, 25, 26, 31, 35, 36, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 74, 77, 83, 84, 87, 89, 92, 103, 104, 106, 108, 115, 116, 118, 122, 124, 126, 129, 137, 139, 142, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 167, 171, 172, 175, 177, 182, 187, 191, 194, 202, 203, 204, 205, 207, 211, 212, 217, 219, 220, 221, 224, 227, 244, 250, 252, 254, 255, 258, 262, 265, 269, 283, 292, 294, 304, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338

## U

Universidade 4, 34, 70, 94, 110, 111, 118, 137, 143, 154, 156, 171, 174, 191, 210, 213, 214, 253, 264, 268, 305, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339

**V**

Violações 9, 12, 13, 14, 34, 51, 57, 72, 97, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 114, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 138, 140, 145, 146, 194, 223, 225, 238, 241, 244, 262, 289, 293, 294, 295, 296, 301, 323, 328, 329

Violência 9, 11, 13, 34, 50, 51, 53, 60, 61, 65, 80, 85, 100, 101, 104, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 142, 147, 152, 153, 156, 158, 161, 163, 171, 172, 174, 175, 189, 193, 194, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 210, 212, 213, 214, 218, 219, 222, 225, 226, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 245, 256, 261, 262, 263, 267, 324, 338, 339



Este livro foi composto em  
Ubuntu 10,5 pt pela Platô Editorial.

[www.platoeditorial.com](http://www.platoeditorial.com)