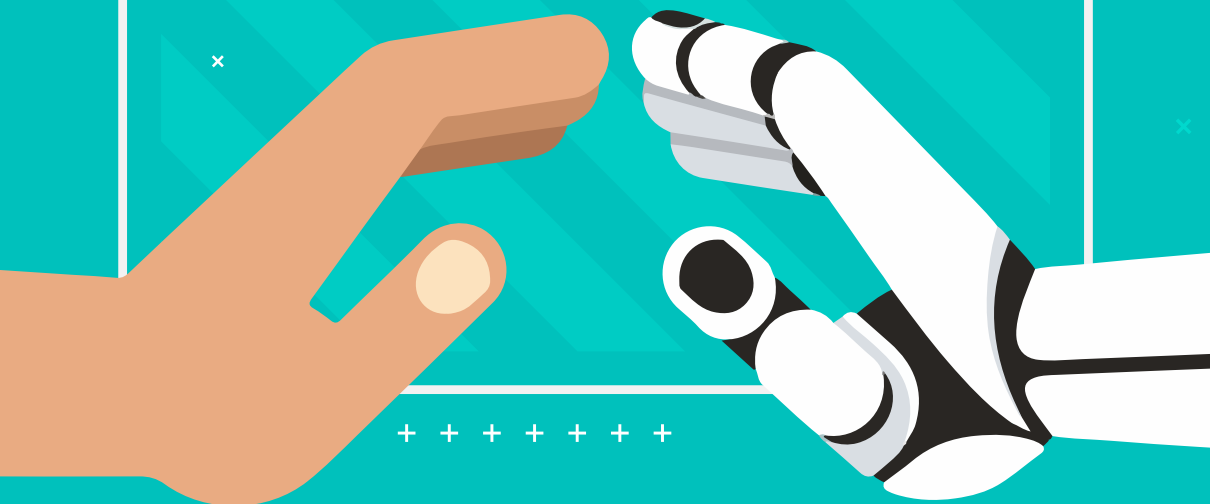




Luciano Andreatta Carvalho da Costa
Maria Cristina Schefer
Thaís Janaina Wenczenovicz
(Organizadores)

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO & TECNOLOGIAS



PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO E DOUTORADO

editora
unoesc

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Carlos Libman
Capa: Andressa Schneider e Saimon Vasconcellos Guedes
Projeto Gráfico: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

| | |
|------|--|
| D598 | Direitos humanos, educação & tecnologias / Luciano Andreatta Carvalho da Costa, Maria Cristina Schefer, Thais Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2022. 270 p. : il. ISBN e-book: 978-85-98084-11-4 Inclui bibliografia 1. Direitos humanos. 2. Direito à educação. 3. Tecnologia educacional. I. Costa, Luciano Andreatta Carvalho da, (org.). II. Schefer, Maria Cristina, (org.). III. Wenczenovicz, Thais Janaina, (org.). Dóris 341.1219 |
|------|--|

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Xanxerê
Genesis Téó

Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antonio De Marco

Conselho Editorial

Jovani Antônio Steffani
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Aline Pertile Remor
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro
Sílvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marcieli Maccari
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

| | |
|-------------------|---|
| APRESENTAÇÃO..... | 5 |
|-------------------|---|

PARTE 1- DIREITOS HUMANOS EM DEBATE

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1 -COVID 19, DIREITOS HUMANOS E POVOS INDÍGENAS..... | 13 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 2 - ESCOLA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS: CONFRONTO COM A SOCIEDADE DE CONSUMO..... | 45 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO 3 - O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO DA PESSOA EMPREGADA À LUZ DA NORMATIVA INTERNACIONAL DA ONU, OEA E OIT | 73 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 4 - COLONIALISMO, COLONIALIDADE E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER..... | 111 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 5 - <i>BULLYING</i> E RACISMO DE GÊNERO NARRADOS POR UM <i>GURI</i> TRANS..... | 129 |
|--|-----|

PARTE 2 - EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 6 - FORMAÇÃO HUMANISTA NA ENGENHARIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOCIENTÍFICA..... | 157 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 7 - POLÍCIA MILITAR E RACISMO INSTITUCIONAL: UM DEBATE INADIÁVEL..... | 177 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 8 - O ENSINO JURÍDICO NO CENÁRIO DA EMERGÊNCIA DAS NANOTECNOLOGIAS..... | 209 |
|---|-----|

CAPÍTULO 9 - A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ATRELADA AOS DIREITOS HUMANOS E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS..... 231

CAPÍTULO 10 - O ACESSO À EDUCAÇÃO POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES 249

APRESENTAÇÃO

O devido exercício de reflexão centra-se no caráter de aproximação de três Grupos de Pesquisa resultado do processo dialógico de convergência temática: Direitos Humanos, Educação e Tecnologia. Trata-se dos Grupos de Pesquisa 'Interculturalidade, Intersubjetividade de Gênero e Personalidade/PPGD UNOESC; Educação, Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos (GEDERDH)/PPGE UERGS; Direitos Humanos, Educação e Tecnologia/UERGS e Aprendizagem criativa: desenvolvimento do pensamento computacional com uso de tecnologias de informação e comunicação como apoio no raciocínio lógico/PPGSTEM UERGS e que dialogam com os eixos norteadores dos dez capítulos que se apresenta nesse livro.

Pensar os Direitos Humanos, Educação e Tecnologia aproxima pesquisadores de áreas diversas e essa convergência permite aproximação por conta do uso de metodologias variadas e a prática reflexiva interdisciplinar. Reconhecer os saberes e epistemologias múltiplas foi uma das preocupações das/os autores que assumiram o compromisso com esse trabalho. Dentre as perguntas que mais marcaram presença nos debates pode-se citar: Quais as relações entre direitos humanos e a educação? Como garantir o direito à educação? E as tecnologias nas escolas? Como pensar a Educação e a Tecnologia pós-período pandêmico?

Enfim, são muitos os questionamentos e quiçá parte deles ainda restaram como perguntas, mesmo após a escrita dos textos. Dentre as/os colaboradores desse livro temos a presença de educadores, investigadores e pesquisadores que se uniram em afetos e desafetos a realidade social da América Latina e do Brasil, em especial. O primeiro capítulo é fruto da escrita de Émelyn Linhares, Marlei Angela Ribeiro dos Santos e Thaís Janaina Wenczenovicz e analisa a relação do processo pandêmico COVID 19 e os

Povos Indígenas, com vistas a prestação do direito constitucional e social à saúde e o papel do Estado na efetivação e disponibilização deste direito fundamental social no Brasil.

O segundo capítulo intitula-se 'Escola Pública e Direitos Humanos: confronto com a sociedade de consumo' e reflete acerca da construção das práticas educativas no ambiente da escola pública, bem como o cuidado ao atendimento dos Direitos Humanos e a sociedade de consumo.

O terceiro capítulo redigido por Rodrigo Espiúca dos Anjos Siqueira e tem por objetivo investigar a existência de um direito humano fundamental social à educação da pessoa em uma relação de emprego, o qual deve ser fomentado, protegido e exercido no contexto do trabalho. O capítulo possui como título 'Direito Humano Fundamental Social e Educação da pessoa empregada à luz da normativa internacional da ONU, OEA e OIT.

O próximo capítulo intitula-se 'Colonialismo, Colonialidade e a Violência' de contra a mulher' de Carola Cristofolini e traz elementos acerca da trajetória histórica e sociojurídica da violência contra a mulher a partir da leitura de autores que compõem as Epistemologias do Sul.

O quinto capítulo elaborado por Amanda dos Santos e Maria Cristina Schefer socializam-se vivências de um estudante transgênero nos anos finais do Ensino Fundamental e ano inicial do Ensino Médio em escolas da rede pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O texto apresenta-se sob o título 'Bullyng e racismo de gênero narrados por um guri trans'.

A segunda parte traz escritos dos capítulos 6 ao 10. O capítulo seis denomina-se 'Formação humanista na Engenharia: desafios contemporâneos para uma Educação Tecnocientífica' sob redação de Amanda Ferreira de Albuquerque e Luciano Andreatta Carvalho da Costa. O ensaio tem por objetivo discutir a necessidade de se trabalhar o desenvolvimento humano e tecnocientífico na educação em engenharia segundo uma perspectiva

humanista, observando desafios postos pelo atual momento histórico. Essa discussão nos remete à importância de nos defendermos de quaisquer derivas, de se manter a vigilância crítica e autocrítica de ideias quando ocorrem novas experiências históricas.

O próximo capítulo de autoria de Cássio Cunha Soares e Rowana Camargo realiza uma breve análise qualitativa sobre os dados produzidos pelo relatório “Policiamento ostensivo e relações raciais”, elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos (GEVAC), contribuindo para evidenciar aspectos da ação policial no Brasil contemporâneo e sua conexão com padrões de reprodução do racismo institucional e estrutural.

O oitavo capítulo escrito por Raquel von Hohendorff e Paulo Junior Trindade dos Santos busca mostrar a necessidade da inovação no Direito, capacitando os egressos a lidar com problemas complexos, gerados a partir das novas(nano)tecnologias. Ademais, merece destaque o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa JUSNANO, que vem fomentando a produção de conhecimento na área, principalmente no âmbito da pós-graduação, o que vai ao encontro com a ideia de repensar o ensino nas universidades, incentivando a indissolubilidade da tríade ensino – pesquisa – extensão.

Sob autoria de Luciano Andreatta Carvalho da Costa e Muriel Kampff da Silveira o capítulo traz uma pesquisa documental que aborda educação, tecnologias e direitos humanos. Ainda a convite dos autores, traz o questionamento sobre a igualdade na educação básica, abordando questões voltadas aos planejamentos didáticos com a inserção das tecnologias; a terceira sessão fala sobre o ensino da matemática atrelado aos direitos humanos, explanando acerca da interpretação de signos diante ao contexto social do educando, buscando por uma reflexão sobre de que maneira a condução nas aulas de matemática pode beneficiar o educando na busca por seus direitos.

O décimo capítulo aborda o tema do acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação por crianças e adolescentes como um direito humano. Trata-se de uma revisão de bibliografia sobre a temática, que traz dados nacionais e internacionais e que embasará uma pesquisa bibliográfica, cujo problema de pesquisa é: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação podem se tornarem ferramentas importantes na garantia da educação como direito humano de crianças e adolescentes? Para o certame foram selecionadas revistas da área da Educação e educação em direitos humanos, com publicações nos últimos três anos e, escolhidos artigos que versam sobre o tema: tecnologias de informação e comunicação e crianças e adolescentes. Possui autoria de Circe Terezinha Flesch Velleda e Rosângela da Silva Almeida.

Escrever sobre Direitos Humanos, Educação e Tecnologias, em tempos de crise sanitária e de guerra, se trata, além de um grande desafio, de uma necessidade. Volta-se a ter níveis de desigualdade e concentração de renda do período da chamada Belle Époque, quando a despeito de todo otimismo cultural e científico, havia um nível de desigualdade extremamente preocupante. Neste período, segundo Oliveira (2021), tanto no Estados Unidos da América quanto na Inglaterra, 1% da população detinha 20% da renda nacional, com nível de 50% da renda para o décimo da população.

Tal concentração reduziu no período pós-guerra e pós crises econômicas, como a de 1929. A partir das décadas de 1970 e 1980, esta desigualdade começou a aumentar, em especial fomentada pelo chamado Consenso de Washington, que enfraqueceu os estados nacionais, o estado de bem-estar social e criou as condições culturais para o individualismo, para o consumo pelo consumo e para a supremacia do "ter" em detrimento do "ser".

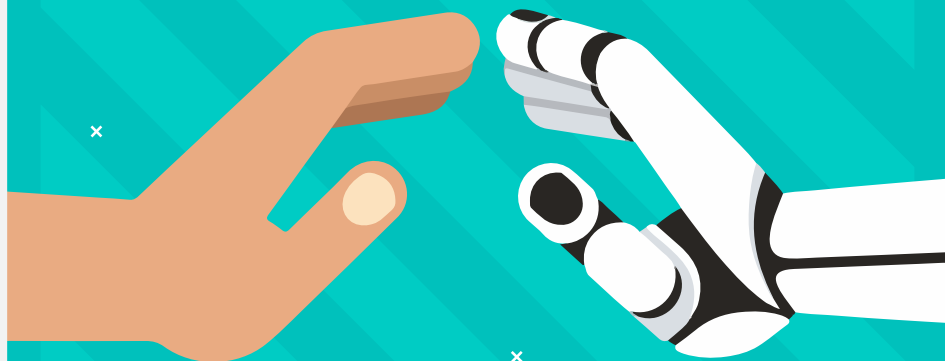
O contexto apresentado nos parágrafos acima, evidencia a importância de se reformularem caminhos para a busca da dignidade e cidadania por grupos que foram excluídos, subalternizados e vulnerabilizados pela onda

neoliberal iniciada em especial a partir do governo de Ronald Regan nos EUA (1980-1988). Neste período, foi construída uma narrativa que repercute até hoje, em especial no Ocidente, no sentido de estabelecer uma visão maniqueísta sobre diferentes aspectos entre eles: público x privado, coletivo x individual, Governo x Comunidade, entre outros.

Excelente leitura.
Outono de 2022.
As/o organizador/as

PARTE 1

DIREITOS HUMANOS EM DEBATE



+ + + + + + +

CAPÍTULO 1

COVID 19, DIREITOS HUMANOS E POVOS INDÍGENAS

Émelyn Linhares¹Marlei Ângela Ribeiro dos Santos²Thaís Janaina Wenczenovicz³

INTRODUÇÃO

O processo de ocupação e colonização das terras brasileiras acarretaram inúmeras alterações na composição social dos povos indígenas. Etnocídios, epistemicídios, genocídios e memoricídios compõem a trajetória histórica das centenas de etnias indígenas. Algumas etnias foram dizimadas por completo, outras sobreviveram e alteraram totalmente seus costumes e tradições. Concomitante ao extermínio, chegaram inúmeras doenças, até então desconhecidas pelos povos indígenas.

Milhares foram às mortes causadas por doenças infectocontagiosas como: coqueluche, difteria, gripe, malária⁴, sarampo, sífilis, dentre outras.

¹ Discente do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS, campus Erechim/RS. Especialista em Direito Penal e Processo Penal (Santa Rita); Especialista em Direito Público (FURB) Bacharel em Direito (FUNOESC/FACISA). emy_dr@outlook.com.br

² Doutoranda em Direito – Universidade do Oeste de Santa Catarina (2022); Mestre em Direitos Fundamentais-Universidade do Oeste de Santa Catarina. Graduada em Direito-Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas. Tecnóloga em Gestão Ambiental-Universidade Norte do Paraná. Especialista em Direito Público e Privado: Material e Processual-Universidade do Oeste de Santa Catarina. marlei.ange.adv@hotmail.com

³ Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito (Unoesc). Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná (Unioeste). Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - Unesco. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD Unoesc. E-mail: t.wencze@terra.com.br

⁴ Estudos científicos que analisem a situação epidemiológica da malária entre as populações indígenas do Brasil são escassos. De uma maneira geral, as informações estão restritas ao número de casos descritos nos relatórios do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), da atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Conselho Missionário Indigenista (CIMI).

Desde o século XV ao XVIII as doenças permanecem ceifando vidas nas comunidades indígenas brasileiras e da América Latina.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE: 2010), existem no território 305 etnias indígenas que falam 274 línguas e totalizam aproximadamente 897 mil indivíduos. Sua presença é observada em todas as Unidades Federativas do Brasil e cada povo possui uma cultura própria. Esta diversidade cultural reafirma a identidade multicultural do país, bem como também consiste em um desafio para a elaboração e implementação de políticas públicas específicas e diferenciadas.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 – CF/88 traz elementos importantes para esses grupos sociais, devido ao reconhecimento de sua cidadania e autonomia, rompendo com a tutela e a perspectiva integracionista e assimilacionista que caracterizavam o contexto jurídico-político do Estado até o fim da década de 80.

Os indígenas possuem paridade em direitos ao conjunto de cidadãos brasileiros, além daqueles específicos garantidos pela Constituição e legislação internacional.⁵ Dentre eles são garantidos o respeito à sua organização social, costumes, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens (CF/88 art. 231). Essa mesma Constituição define a saúde como direito de todos e dever do Estado, consolidando os princípios para a criação do Sistema Único de Saúde/SUS (CF/88 art. 196).

Corroborando para o processo de zelo para com as comunidades indígenas a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas (2006) afirma que os povos nativos têm direito a seus medicamentos

⁵ Dentre os documentos cita-se: a Carta das Nações Unidas, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, assim como a Declaração e o Programa de Ação de Viena.

tradicionais e a manter suas práticas de saúde, incluindo a conservação de suas plantas, animais e minerais de interesse vital do ponto de vista médico. Os indígenas têm também direito ao acesso, sem qualquer discriminação, a todos os serviços sociais e de saúde. Indica também que os mesmos têm o direito de usufruir, por igual, do mais alto nível possível de saúde física e mental. Os Estados tomarão as medidas que forem necessárias para alcançar progressivamente a plena realização deste direito.

O devido artigo divide-se em três partes e utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo, associados a fontes com bases estatísticas e dados de organismos estatais. Atendem as exigências metodológicas os documentos legais e normativos como: o Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas criado em 1999, por meio da Lei nº 9.836/99, conhecida como Lei Arouca; dados da FUNASA e FUNAI. Também foram consultados: Decreto 6.289/07 - que estabelece o Compromisso Nacional pela Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica; a Lei nº 9.534 de 10 de dezembro de 1997 - que trata da gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania; o Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004 - que promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e o Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil (2016,2017, 2018e 2019) elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário - CIMI e Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB.

1 SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS NO BRASIL: DIREITO E ACESSO À SAÚDE

Ao mesmo modo que os demais países da América Latina, o Brasil inicialmente foi povoado por dezenas de etnias indígenas. Em virtude da exploração colonial, os indígenas perderam suas referências materiais/

estruturais - terras, fonte de sua sobrevivência e imateriais – aspectos artísticos, linguísticos e religiosos. A soma desses elementos indicou a consolidação dos processos de subalternidade e vulnerabilização. Em alguns países, como no Brasil, o Estado demarcou terras indígenas em todo o território nacional, com o objetivo de lhes garantir a subsistência. No entanto, a morosidade no processo de demarcação territorial tem se mostrado mais um elemento de segregação, colocando-os novamente em condição de marginalização e exclusão.

Sabe-se que o 'surgimento' do Brasil como Estado foi moldado pelo ideário do colonialismo e das colonialidade. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2015).

Como corolário dessa ideologia, em relação aos povos indígenas impôs-se uma política assimilacionista,⁶ ou integracionista, cujo objetivo foi a integração do indígena à comunhão nacional até que, pouco a pouco, inexistisse indígenas no Brasil e o povo brasileiro fosse concebido como uma nação homogênea e uniforme. Importante destacar que a predominância dos marcadores de dominação e poder tangenciaram questões de raça e, formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras.

⁶ A política indigenista do Estado brasileiro incorporou e acentuou a proposta de promover a assimilação dos índios e extinguir antigas aldeias coloniais que haviam sido introduzidas pelas reformas pombalinas, em meados do século XVIII.

Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005).

Nesse contexto, por séculos, os corpos colonizados pertenceram ao colonizador, por vezes fisicamente e outras simbolicamente. Historicamente, no Brasil, os primeiros cuidados com a saúde registrados aos grupos tribais com intervenção externa partiram das missões religiosas.⁷ Posteriormente, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, na primeira década do século XX, o atendimento médico aos grupos indígenas passou a ser atribuição desta agência governamental. A responsabilidade do Estado foi reafirmada no Estatuto do índio que assegurou aos mesmos “o regime geral da Previdência Social”; “os meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional” e “especial assistência dos poderes públicos em estabelecimentos a esse fim destinados” (Art. 54 e 55).

Confalonieri (1989) adverte que podem-se distinguir algumas singularidades e peculiaridades no que tange a atuação em saúde para os povos indígenas, destacando-se as seguintes:

a) Situação de Transculturação — dentro da questão mais ampla do processo aculturativo, observado com intensidade e rapidez

⁷ Entretanto, sabe-se que o cuidado com a saúde anterior a chegada do colonizador ocorria nas próprias terras indígenas como uma extensão cultural e religiosa. Para essa temática ver: LANGDON, Esther Jean. **Participação e Autonomia nos Espaços Interculturais de Saúde Indígena: reflexões a partir do sul do Brasil.**

variáveis após o contato com a sociedade não índia envolvente, a transculturação no campo da saúde surge pela introdução de um conjunto de princípios e práticas do sistema médico oficial em comunidades que vêm lidando com as questões de saúde-doença através de sistemas tradicionais de crenças e práticas de cura. A sobreposição destas duas medicinas envolve conflitos de compatibilização e aceitação tanto por parte dos receptores como dos executores das ações. Neste contexto, tem papel fundamental a intermediação antropológica no acompanhamento dos programas de saúde e, principalmente, na formação de pessoal de saúde - índios e não índios - para atuação em comunidades indígenas. O instrumental conceitual da antropologia médica ao elucidar a concepção indígena do organismo humano, da causalidade das doenças e das terapêuticas da medicina tradicional, subsidia e possibilita o processo de integração controlada entre os dois sistemas médicos.

b) Situação Geográfica - a maioria das comunidades indígenas brasileiras se localiza em regiões distantes da Amazônia e Centro-Oeste, com aldeias mais ou menos esparsas e de baixa densidade demográfica. Isto implica dificuldades de acesso que, aliadas à deficiência da infraestrutura local e recursos, contribuem para a descontinuidade na execução das ações e programas. Neste contexto, toma-se imprescindível um sistema de comunicações permanente com outros níveis de referência. A elevação dos custos operacionais, principalmente em função da dificuldade de manutenção de equipamentos e instalações, além da grande dependência do transporte aéreo é outro aspecto a ser considerado. Uma outra consequência é a dificuldade de permanência prolongada de equipe de saúde não-índia nestas áreas em virtude do isolamento social e profissional e ausência de comodidades das áreas urbanas.

c) Dinâmica do Perfil Epidemiológico - é conhecido o rápido ciclo de adaptação às enfermidades antes desconhecidas por grupos tribais isolados do contato com a sociedade não indígena e que sofrem grandes transformações aculturativas em seus hábitos e condições de vida. De uma situação inicial de equilíbrio por convívio secular com processos infecciosos de caráter endêmico e baixa letalidade, iniciam-se surtos de viroses introduzidas, com alta morbidade e mortalidade e importantes repercussões na organização social. Se superada esta fase, com a continuidade da reprodução biológica, inicia-se uma nova etapa na qual prevalecem os problemas dentários e os processos infecciosos da "aculturação parcial" tais como

infecções cutâneas, tuberculose, DST, diarreia, malária etc. Estes resultam principalmente da sedentarização forçada, do desequilíbrio alimentar, padrão inadequado de higiene individual e contato mais íntimo com as populações urbanas.

Acresce-se também, outra etapa que completa a “transição epidemiológica” a qual ocorre com a maior integração à sociedade envolvente e as perdas e aquisições culturais decorrentes, caracterizando-se pelo aumento das doenças crônico-degenerativas (câncer, hipertensão, diabetes etc.) com o surgimento de um perfil de morbimortalidade mais próximo ao da sociedade não-indígena. Tal se deve basicamente ao estresse social, à aculturação alimentar radical e à exposição a poluentes ambientais e produtos industrializados. É também característico desta fase o surgimento de um maior índice de doenças mentais (alcoolismo, suicídio) resultantes da desintegração social e marginalidade econômica, que explicam a participação dos acidentes e violências como as mais importantes causas de mortalidade em grupos largamente aculturados (YOUNG, 1983; RHOADES *et al.*, 1987 b).

De modo dramático, registra-se o aumento da mortalidade infantil, dos casos de desnutrição grave, de suicídios entre os jovens, do consumo intenso de bebida alcoólica não indígena e da adoção ilegal de crianças indígenas visando em certos casos à escravidão doméstica. A discriminação étnico-racial sofrida durante as estadas na cidade pode ser vista como crítica e causadora da forte omissão das instituições locais no acolhimento e apoio a essas populações. Além disso, os abusos e práticas dolosas de instituições financeiras somam-se às práticas análogas à escravidão por dívida realizada por comerciantes locais por meio de retração de cartões e senhas bancárias, cadernetas de dívidas e incentivo ao consumo abusivo de bebidas alcoólicas.⁸ (LIMA, 2016. p. 3)

⁸ Os autores falam acerca dos indígenas Hupd'äh e os Yuhupdêh que habitam a região do Alto Rio Negro (AM), na fronteira entre o Brasil e a Colômbia. As comunidades Hupd'äh situam-se às margens de igarapés da área interfluvial dos rios Tiquié e Papuri, afluentes da margem esquerda do rio Uaupés. Já as comunidades do povo Yuhupdêh estão distribuídas ao longo do rio Tiquié nas áreas interfluviais, havendo concentrações nos igarapés Castanha,

Dados obtidos junto à Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e do Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2018 do Cimi⁹ mostram a ocorrência de 101 suicídios entre os povos indígenas, em 2018. Os dados enviados pela Sesai estão distribuídos pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Dsei), instâncias responsáveis pelo atendimento à saúde nas comunidades indígenas. Em razão da limitação das informações, não é possível fazer análises mais adequadas sobre as ocorrências em todo o país, entretanto os casos de suicídio vêm acompanhando a trajetória dos povos indígenas no território brasileiro.

Segundo dados da Sesai¹⁰ há um número expressivo de morte no Estado do Amazonas, sendo 18 ocorrências no Alto Rio Solimões e 13 no Médio Rio Solimões e Afluentes. No Estado do Mato Grosso do Sul, a Secretaria registra uma situação ainda pior, com 44 ocorrências, com mortes por suicídios com idades entre 05-14 (7), 15-24 (17), 25-34 (15), 35-44 (2) e 55-64 (3). (RELATÓRIO CIMI, 2018. p. 127)

O reconhecimento dos modos de viver e de se relacionarem com os grupos não-indígenas – com base em dados estatísticos e através dos perfis de morbimortalidade que se implantaram concomitante aos processos de transformação sociocultural, bem como a expectativa de continuidade deste processo, colocam os administradores e gestores de serviços de saúde, bem como as lideranças indígenas em situação de preparação para reduzir o impacto destes fenômenos nos níveis de saúde das comunidades nativas.

Ira, Cunurí, Samaúma e no rio Apaporis. Os dados demográficos mais atuais estimam a população Hupd'äh num total de 1.500 indivíduos distribuídos em aproximadamente 35 aldeias, enquanto os Yuhupdéh seriam compostos por aproximadamente 1.000 indivíduos.

⁹ É um organismo vinculado à CNBB criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva. O Cimi procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas pela garantia do direito à diversidade cultural. Dentre seus princípios que fundamentam a ação do Cimi observa-se: - o respeito à alteridade indígena em sua pluralidade étnico-cultural e histórica e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas; - o protagonismo dos povos indígenas sendo o Cimi um aliado nas lutas pela garantia dos direitos históricos; - a opção e o compromisso com a causa indígena dentro de uma perspectiva mais ampla de uma sociedade democrática, justa, solidária, pluriétnica e pluricultural.

¹⁰ Secretaria Especial da Saúde Indígena.

2 PANORAMA SOBRE O SISTEMA E SUBSISTEMA DE ATENÇÃO À SAÚDE DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Sabe-se que a primeira organização a atuar internacionalmente com o objetivo específico de melhorar as condições de saúde e de qualidade de vida das pessoas é a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que hoje reúne quarenta e oito países e atua como Escritório Regional da Organização Mundial da Saúde para as Américas. A devida organização tem por objetivo central garantir condições de igualdade no que cerne o acesso à saúde, combater doenças, melhorar a qualidade de vida e elevar a expectativa de vida dos povos das Américas.

Posteriormente, postulam no rol de instituições e documentos a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e a Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. Estabelecendo assim uma diversidade de direitos sociais e evidentemente o direito à saúde, fruto da internacionalização dos Direitos Humanos.

A partir dos documentos declaratórios de direitos humanos, o Estado brasileiro passa a considerar a partir da segunda metade do século XX a saúde um direito fundamental, tendo como marco a Constituição Federal brasileira de 1988 no que se refere à garantia dos direitos fundamentais, a qual trata em seu Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo II, trata “Dos Direitos Sociais”, e Título VIII “Da Ordem Social”, no Capítulo II, “Da Seguridade Social”, a Constituição Aborda o Direito Fundamental à Saúde no primeiro artigo da Seção II, afirmando que é “direito de todos e dever do Estado” (LIMA, 2013).

A República Federativa do Brasil, enquanto Estado Democrático de Direito, conforme previsão na Carta Constitucional fundamenta-se em aspectos como: cidadania, dignidade e soberania popular. Assim, a saúde passa a ser declarada como um direito fundamental de cidadania, cabendo

ao Estado a obrigação de provê-la a todos os cidadãos, indistintamente (SILVA; TANAKA, 2012, p. 250).

Dallari e Fortes (1997, p. 187) afirmam que o quadro de injustiça social, resultado da postura do Estado, resultou em manifestações de ordem política que influenciaram no olhar e no comportamento diante de direitos sociais.

Desta forma, o Estado de Direito passa do modelo tradicional de Estado Liberal de Direito para o Estado Democrático de Direito, resultando em um aprofundamento dos direitos humanos e fundamentais, que ganham novos valores, e a atuação do Estado passa a ser reivindicada positivamente (LUIZ, KAYANO, 2010, p. 115). Segundo Dallari e Fortes (1997, p. 57), o direito à saúde, antes entendido como obrigação moral, passa a ser transformado em obrigação legal.

De acordo com a redação do art. 6º da Constituição Federal de 1988 incorpora-se a saúde como direito social, a ser garantido através de prestações positivas pelo Estado: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."¹¹ (BRASIL, 1988).

A saúde nas palavras de Paulo Bonavides é um dos bens mais preciosos do ser humano, *in verbis*:

Os Direitos Sociais fizeram nascer a consciência de que tão importante quanto salvaguardar o indivíduo, era proteger a instituição brasileira. A saúde encontra-se entre os bens intangíveis mais preciosos do ser humano, digna de receber a tutela protetiva estatal, porque se consubstancia em característica indissociável do Direito à Vida. (BONAVIDES, 2006, 565)

¹¹ Conforme o art. 23, II, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios possuem competência comum para cuidar da saúde. O art. 24, inciso XII, define que, "compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] matérias que tratam da proteção e defesa da saúde". Compete ainda, conforme art. 30, VII, aos Municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados prestar serviços de atendimento à saúde da população (BRASIL, 1988).

Partindo de uma análise do período pré e pós Constituição Federal de 1988, o Brasil evoluiu significativamente no que se refere ao Direito à Saúde, tendo em vista que anterior a Constituição não era dever constitucional do Estado (em todas as esferas: União, Estados, Distrito Federal e Municípios) assegurar os direitos relativos à saúde e hoje deve fazer parte das políticas públicas do governo, inclusive com orçamento mínimo a ser destinado para políticas públicas relativas à saúde.

Por outro lado, Castro (2008), afirma que em países como o Brasil, que não atingiram o mesmo nível de proteção social que o dos continentes precursores da ideia de direitos sociais, o período atual gera outros problemas, como a redução de gastos públicos com políticas sociais, o que significa o não comprometimento com a meta do bem-estar social.

A proteção social é afetada diretamente pelas crises econômicas e políticas, bem como pelo mau uso do dinheiro público na aplicação da saúde. As distorções no uso dos recursos é presença em vários países da América Latina. No que se refere às políticas de saúde, estudos comparativos sobre as mudanças recentes nos países latino-americanos ainda são relativamente escassos, embora alguns autores já tenham destacado os efeitos nocivos das reformas das décadas de 1980 e 1990 sobre os sistemas de saúde da região ou ressaltado a existência de diferentes modelos de sistema (FLEURY, 2001. p. 3).

Na América Latina existem cerca de 45 milhões de indígenas que representam 8,3% da população da região (CEPAL, 2020).¹² Na última década foram constatadas melhorias no acesso à saúde e à educação, no reconhecimento de seus direitos territoriais e sua participação política, entretanto as políticas públicas seguem avançado para fins de resgatar direitos fundamentais negados por décadas (CEPAL, 2020).

Um dos aspectos positivos sobre a política pública de saúde às comunidades indígenas brasileiras é relativo à vacinação. A Política Nacional

¹² Relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2020.

de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, aprovada em 2002, estabelece que o modelo de atenção tenha como base o perfil epidemiológico da população indígena e prioriza as ações de promoção à saúde, além de prevenção e controle de doenças e agravos, tendo a vacinação como uma das ações mais importantes da atenção primária à saúde, pois possui impacto no nível individual e coletivo, contribuindo significativamente para a redução da mortalidade infantil.

Por isso, considerando as especificidades desses povos, o calendário básico de vacinação disponibilizado pelo Programa Nacional de Imunizações foi modificado, ampliando não apenas a quantidade de vacinas ofertadas (atualmente 14), mas também as faixas etárias de aplicação de algumas dessas vacinas (Hepatite B, Varicela, Influenza e Pneumocócica 23-valente), tendo sido atualizado em 19 de julho de 2013, por meio da Portaria Ministerial nº 1.498/2013 (DASI/SESAI, 2014).

A vacinação oferecida aos indígenas é considerada uma ação universal, tendo em vista que abrange toda a população e está disponível em todos os DSEI, e transversal já que acompanha o ciclo de vida do indivíduo. A implementação das ações de imunização nas aldeias pode ser complexa, não apenas devido a fatores como diversidade cultural, localização geográfica, rotatividade dos profissionais contratados, dificuldade para realizar coleta, registro e análise dos dados, condições especiais necessárias para o acondicionamento, conservação e transporte dos imunobiológicos, mas também devido às dificuldades dos DSEI para desenvolver, de forma integral, a atenção primária à saúde dos povos indígenas, otimizando as entradas das equipes nas aldeias (DASI/SESAI, 2014).

Mesmo com as dificuldades encontradas pelo DSEI na execução das ações de vacinação nas aldeias, diversos aspectos contribuíram para o êxito obtido nesse resultado e demais atividades de imunização realizadas, dentre os quais, destacam-se: periodicidade das ações, qualificação profissional,

recursos financeiros, parcerias com outros níveis de gestão e outras instituições e disponibilidade adequada de equipamentos e transporte. No entanto, apesar de se observar um aumento do indicador pactuado, nem os dados apresentados nem o desenvolvimento dessas ações são homogêneos entre os Distritos, pois depende da capacidade executora de cada um que, por sua vez, está diretamente relacionado tanto à estruturação da SESAI, no nível central, como nos próprios Distritos. De uma forma geral, pode-se observar um impacto positivo na redução da morbimortalidade por doenças imunopreveníveis na população indígena (SESAI, Relatório de Gestão do exercício de 2013. p. 46).

2.1 SAÚDE E POVOS INDÍGENAS

O Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas foi criado em 1999, por meio da Lei nº 9.836/99, conhecida como Lei Arouca. Ele é composto pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas/Dseis que se configuram em uma rede de serviços implantada nas terras indígenas para atender essa população, a partir de critérios geográficos, demográficos e culturais. Seguindo os princípios do SUS, esse subsistema considerou a participação indígena como uma premissa fundamental para o melhor controle e planejamento dos serviços, bem como uma forma de reforçar a autodeterminação desses povos.

O propósito dessa Política consiste em:

[...] garantir aos povos indígenas o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política de modo a favorecer a superação dos fatores que tornam essa população mais vulnerável aos agravos à saúde de maior magnitude e transcendência entre os brasileiros, reconhecendo a eficácia de sua medicina e o direito desses povos à sua cultura [...] (FUNAI, 2020).

Para o alcance desse propósito são estabelecidas as seguintes diretrizes, que devem orientar a definição de instrumentos de planejamento, implementação, avaliação e controle das ações de atenção à saúde dos povos indígenas:

- organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais e Polos-Base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam;
- preparação de recursos humanos para atuação em contexto intercultural;
- monitoramento das ações de saúde dirigidas aos povos indígenas;
- articulação dos sistemas tradicionais indígenas de saúde;
- promoção do uso adequado e racional de medicamentos;
- promoção de ações específicas em situações especiais;
- promoção da ética na pesquisa e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas;
- promoção de ambientes saudáveis e proteção da saúde indígena;
- controle social.

Data de 1999, a política de descentralização do atendimento aos indígenas no Brasil. O acordo consolidou-se mediante a assinatura de convênios com prefeituras e instituições da sociedade civil, reduzindo assim a ação direta do Estado, a qual implementou 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs). Mesmo abrangendo uma grande área territorial, o subsistema vagarosamente foi apresentando alguns resultados positivos.

O subsistema de saúde indígena do Sistema Único de Saúde era então gerido pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa), que, durante anos, foi alvo de denúncias ligadas à corrupção e deficiências no atendimento. Entretanto, o movimento indígena, por meio da dialogicidade angariou a possibilidade de que a gestão da saúde indígena fosse gerenciada por uma secretaria específica, diretamente vinculada ao Ministério da Saúde. Essa demanda se concretizou em 2010. Surge a partir de então os Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEI (FUNAI, 2020).

Os DSEIs são, atualmente, de responsabilidade da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), e foram delimitados a partir de critérios epidemiológicos, geográficos e etnográficos. Cada DSEI possui um conjunto de equipamentos que permite a realização do atendimento de casos simples, ficando as ocorrências de alta complexidade a cargo de hospitais regionais, implicando em um aparato para remoção dos doentes (SESAI, 2020).

O controle social destes Distritos ocorre por meio dos Conselhos Indígenas de Saúde (Condisi), que garantem, ao menos no plano da legislação, a participação dos indígenas na gestão dos DSEIs. Os conselheiros são escolhidos pelas comunidades atendidas e participam de reuniões periódicas organizadas pelos gestores de cada DSEI. Na prática, a relação entre os povos indígenas e esses gestores é tensa, permeada por problemas relacionados à gestão e a aplicação de recursos (SESAI, 2016).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) possui a missão institucional de coordenar a política indigenista do Estado brasileiro, bem como proteger e promover os direitos, em especial à terra, à preservação do meio ambiente e à promoção do desenvolvimento sustentável, que impactam nos determinantes do processo saúde-doença e na qualidade de vida desses povos.

Também estabelece o que diz respeito ao direito a atenção à saúde, de acordo com o Decreto nº 7.778 de 27 de julho de 2012, que a mesma monitore as ações e serviços de atenção à saúde indígena. Esse acompanhamento contribui para o fortalecimento do Subsistema, na garantia do direito à atenção diferenciada e na valorização nas medicinas tradicionais indígenas.

De acordo com o relatório da Secretaria Especial de Saúde Indígena (2014), enquanto marco legal pode-se apontar como principais documentos que regem as ações e a gestão da Saúde Indígena:

- Leis nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e nº 9.836, de 23 de setembro de 1999, que dispõem sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena.
- Decreto nº 3.156, de 27 de agosto de 1999, que trata das condições para a prestação de assistência à saúde dos povos indígenas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, pelo Ministério da Saúde.
- Portaria MS nº 1.163, de 14 de setembro de 1999, a qual versa sobre as responsabilidades na prestação de assistência à saúde dos povos indígenas, no Ministério da Saúde e dá outras providências.
 - * Norma que rege o controle, o monitoramento e a vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade:
- Portaria MS nº 2.914/2011, que trata dos procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade.
 - * Outras normas legais que disciplinam a qualidade da água:
- Lei nº 9.433, de 08 de janeiro de 1997.
- Decreto nº 5.440, de 04 de maio de 2005.
- Lei nº 11.445, de 05 de janeiro de 2007.
- Resolução Conama nº 357, de 07 de março de 2005.
- Resolução Conama nº 396, de 03 de abril de 2008.
- Resolução Conama nº 430, de 13 de maio de 2011.

Mesmo com a evolução e inclusão das comunidades indígenas nas políticas públicas e acesso ao direito à saúde, o Cimi registrou 44 casos de desassistência na área da saúde, atingindo aproximadamente 17.966 pessoas. Os registros indicam que os fatos ocorreram nos estados do Acre (5), Alagoas (3), Amapá (2), Amazonas (2), Bahia (1), Maranhão (6), Mato Grosso (5), Mato Grosso do Sul (2), Pará (6), Paraíba (1), Paraná (3), Rondônia (3) e Tocantins (5). Esses casos envolvem negligência no atendimento e omissão no socorro, no transporte de pacientes e na distribuição de remédios. Também há diversos episódios de descaso com medidas de infraestrutura sanitária, água contaminada, falta de acesso à água e desvios de remédios para comércio ilegal no interior das terras indígenas (RELATÓRIO CIMI, 2018. p. 115).

A título de exemplo pode-se citar um caso ocorrido em abril de 2018, no Estado do Amapá, mais especificamente na cidade de Macapá tendo como motivo a não renovação de contrato de transporte aéreo e a falta de atendimento médico na cidade e distribuição de medicamentos:

VÍTIMA: Jovem

POVO: WAIAMPI

TERRA: WAIÁPI

MUNICÍPIO: MAC APÁ

LOCAL DA OCORRÊNCIA: Aldeias isoladas

DESCRIÇÃO: A vigência do contrato emergencial que garantia a realização de voos para as aldeias do Amapá e norte do Pará terminou em janeiro de 2018. Desde esta data, 52 aldeias isoladas, que necessitam de aeronave para a remoção de pacientes e a distribuição de medicamentos, estão desassistidas. Uma jovem indígena, grávida de quatro meses, foi picada por uma cobra e aguardou por três dias pela assistência médica numa aldeia de difícil acesso. Solicitado, o Dsei informou sobre a indisponibilidade da aeronave para o resgate da gestante. O Conselho das Aldeias Waiampi solicitou a intervenção do MPF e, com uma liminar concedida pela Justiça, a indígena foi resgatada com o apoio de um helicóptero e uma equipe da Força Aérea Brasileira (FAB).

MEIO EMPREGADO: Falta de assistência e de infraestrutura. (RELATÓRIO MINISTÉRIO PÚBLICO/RS - 20/04/2018)

Há também casos de morte por desassistência à saúde, nos Estados do Acre (1), Pernambuco (1) e Roraima (1). Em Pernambuco, uma adolescente apresentou sintomas semelhantes à chikungunya e foi a óbito. Segundo a comunidade Xukuru, 60% dos indígenas apresentaram os mesmos sintomas como edemas, dores no corpo e na cabeça, manchas e coceira. Na aldeia vivem 250 pessoas inseridas em 61 famílias. Nessa região há poucos médicos e em casos de emergência, os indígenas precisam se dirigir para o hospital municipal, onde nem sempre são atendidos. Outro vetor de doenças é a qualidade da água ingerida pelos indígenas. A maioria ingere água não potável e, a água que chega através dos órgãos públicos chega por meio de

caminhão-pipa, sendo armazenada em baldes e tonéis, possíveis criadores de mosquitos (RELATÓRIO CIMI, 2016. p. 126).

No ano de 2019, foram registrados 85 casos relativos à desassistência na área da saúde. Trata-se de dados parciais, visto que, em geral, o registro de informações relativas à saúde indígena, está a cargo da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e no âmbito dos Distritos Sanitários Especiais de Saúde (Dsei). Mesmo limitados, os dados de dão um panorama nacional sobre o descaso no atendimento à saúde indígena no ano de 2019. Registra-se casos nos estados do Acre (9), Amapá (2), Amazonas (22), Distrito Federal (2), Maranhão (8), Mato Grosso (8), Mato Grosso do Sul (4), Pará (9), Paraná (2), Rondônia (4), Roraima (5), Santa Catarina (5), São Paulo (2), Sergipe (1) e Tocantins (2) (RELATÓRIO CIMI, 2020. p. 170).

3 POVOS INDÍGENAS E COVID 19

O primeiro caso confirmado de contaminação por Covid-19 entre indígenas brasileiros foi de uma jovem de 20 anos do povo Kokama, no dia 25 de março, no município amazonense Santo Antônio do Içá. O contágio foi feito por um médico vindo de São Paulo a serviço da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), que estava infectado com o vírus. Em 2020 a etnia dos Kokama figurou como os mais afetados em casos de mortes. O Amazonas foi o primeiro estado a ter a confirmação de indígenas contaminados e, em 2020 e no primeiro semestre de 2021 concentrou o maior número de mortes entre indígenas¹³ (APIB, 2020a).

A pandemia tem se mostrado devastadora entre as comunidades indígenas conforme os números constatados pelas fontes e monitoramentos

¹³ Insta destacar que para o fato de a SESAI ser inicialmente um dos principais vetores de expansão da doença dentro dos territórios indígenas, alcançando a região com maior número de povos isolados do mundo: o Vale do Javari.

independentes e oficiais. Em razão da omissão governamental no que tange ao cumprimento dos direitos indígenas, o índice de letalidade dos povos originais, bem como de pessoas negras resultou no dobro da média da população em geral (ISA, 2020a). Com um amplo rol de violações aos direitos indígenas durante a pandemia, a medida eficaz foi buscar determinações judiciais visando combater a covid-19 e a permanente opressão colonialista que persevera atentando em face dos direitos dos povos originários.

O coronavírus é um dos exemplos de doenças que atingiram os povos indígenas em razão do contato com homens brancos e eurocentrados. O Governo Federal deve dar a importância a esta trajetória histórica e suas consequências, todavia, "a resposta que o Executivo federal tem proporcionado ao problema, contudo, não é a proibição. Pelo contrário, o que se tem é o incentivo ao contato colonialista estampado" (BEZERRA, 2021, p. 307). Dado isso, foi necessário o ajuizamento de arguição de descumprimento de preceito fundamental – ADPF n. 709 proposta pela APIB juntamente com seis partidos políticos possuindo como objeto atos comissivos e omissivos do Poder Público no enfrentamento à pandemia, implicando no extermínio de povos indígenas, violando diversos direitos como à vida, à saúde, à dignidade da pessoa humana, ao território, cultura e tradições (BRASIL, 2020).

O relator ministro Luís Roberto Barroso decidiu, em sede cautelar, que posteriormente foi confirmada em plenário no dia 05 de agosto de 2020, determinando criação de barreiras sanitárias com o fim de impedir o ingresso de terceiros nos territórios indígenas, consoante plano a ser apresentado pela União; criação de sala de situação para gestão de ações de combate à pandemia acerca dos povos indígenas isolados; inclusão no Plano de Enfrentamento e Monitoramento da pandemia os povos originários de medida emergencial de contenção e isolamento de invasores; imediata ampliação dos serviços do Subsistema Indígena de Saúde aos povos em

terras ainda não homologadas e aos indígenas não aldeados, estes quando não atendidos pelo Sistema Único de Saúde; elaboração e monitoramento de Plano de Enfrentamento da covid-19 para povos indígenas brasileiros por parte da União, no prazo de 30 dias a iniciar da ciência da decisão, juntamente com o Conselho Nacional de Direitos Humanos e representantes indígenas (BRASIL, 2020).

Tal decisão demonstra a compreensão do Tribunal de forte relevância aos povos tradicionais, inclusive pelo reconhecimento da legitimidade ativa da APIB para propor ADPF, resultando na interpretação extensiva do rol do artigo 103 da CF/88 que prevê os legitimados ao controle concentrado de constitucionalidade. Tal pleito realizado ao Judiciário não é situação singular e desconhecida, mas sim demandas decorrentes de violações reiteradas anteriores à pandemia, que em razão desta apenas foram ressaltadas.

Ademais, a formalizou-se a Rede de Altos Estudos em Direitos Indígenas pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ e a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, resultado do grupo de trabalho "Direitos Indígenas: acesso à justiça e singularidades processuais" coordenado pela conselheira do CNJ e composto por lideranças indígenas, membros do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública e demais professores e pesquisadores, com o objetivo de fomento à formação continuada de magistrados e servidores do Judiciário, bem como demais profissionais do direito visando a inclusão da interculturalidade e assegurar os direitos dos povos tradicionais (APIB, 2021a e CNJ, 2021).

Além da atuação jurisdicional que evidencia parte das extremas circunstâncias pandêmicas vivenciadas pelos indígenas, essencial trazer à baila a atuação não governamental na frenagem da contaminação pelo coronavírus. Devida a desassistência estatal brasileira, foram criadas diversas frentes visando o combate à pandemia atendendo também os direitos fundamentais e humanos indígenas. A exemplo a organização

da Assembleia Nacional de Resistência Indígena, promovida em maio de 2020, com o propósito de construir plano de enfrentamento à pandemia com especificidades das comunidades indígenas. Com a assembleia foram coordenados meios de combate à disseminação do vírus por meio de uma atuação baseada no respeito as diferenças regionais e culturais dos povos (APIB, 2020b). Destacamos trecho relevante da Carta Final da Assembleia: " em tempos de pandemia a luta e a solidariedade coletiva que reacendeu no mundo só será completa com os povos indígenas, pois a cura estará não apenas no princípio ativo, mas no ativar de nossos princípios humanos" (APIB, 2020c).

Com êxito, lançou-se o plano de enfrentamento denominado "Emergência Indígena" resultado da parceria da APIB com a Frente Parlamentar Mista em Defesa dos Povos Indígenas. Objetivou-se o levantamento de fundos para a promoção de ações diretas em face do coronavírus. Tal proposta possui como eixos ações emergenciais de cuidado integral e diferenciado no controle do vírus; ações judiciais e de incidência política; ações de comunicação e informação em saúde¹⁴ (APIB, 2020d). Além do plano de enfrentamento nacional, vale ressaltar a existência de planos regionais, quais sejam: plano regional Norte – COIAB; plano regional Arpin Sul; plano regional comissão Guarani Yvyrupa; plano regional Aty Guasu; plano regional Conselho Terena; plano regional Arpin Sudeste; e plano regional Apoinme¹⁵ (APIB, 2020c).

Também se realizou o 17º Acampamento Terra Livre – ATL, efetuado pelo formato virtual pelo segundo ano consecutivo em função da pandemia. Lideranças indígenas e suas comunidades uniram-se de forma online durante quatro semanas do 'Abril Indígena' discutindo acerca do vínculo entre os povos no contexto de violências reforçadas pelo coronavírus¹⁶. Participaram das 102

¹⁴ A apresentação do plano de enfrentamento, seus objetivos e orçamentos podem ser acessados por meio do endereço: <http://apib.info/files/2020/06/Plano-Indi%CC%81gena-de-Enfrentamento-ao-Covid-19-Versa%CC%83o-final.docx.pdf>.

¹⁵ Página dos planos emergenciais nacional e regionais: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/>

¹⁶ A página do acampamento terra livre 2021 pode ser acessada pelo endereço: <https://apiboficial.org/atl2021/>

transmissões mais de 5,7 milhões de pessoas, inclusive o evento envolveu 46 organizações e publicou 164 matérias na imprensa (APIB, 2021b).

As mulheres indígenas também atuam no combate ao coronavírus, em especial em agosto de 2020, um ano após a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, realizaram uma mobilização histórica nas redes virtuais com a assembleia online com o tema "Mulheres indígenas: o sagrado da existência e a cura da terra". Devido a pandemia, criaram espaços de conexão visando fortalecer a articulação das mulheres indígenas, recuperando memórias e valores matriarcais no progresso dos pleitos relacionados à saúde, territórios, tentativas de extermínio e invasão, as quais foram acentuados pela covid-19 (ANMIGA, 2021).

No dia 05 de setembro de 2020 ocorreu o "Pre-Ella Encontro Global de Mulheres Indígenas: Cura da Terra"¹⁷ reuniu mais de 267 mulheres indígenas, de 116 povos em 37 países que, de modo virtual, discutiram sobre ações e vivências em tempos de pandemia e emergência climática, ecocídio e genocídio. A justificativa do evento relaciona-se com o Encontro Internacional de Mulheres e Feminismos, organizado por e para mulheres indígenas. Conforme descrito na página do encontro, as mulheres indígenas perseveraram na cura de corpos e territórios, explicando o porquê de tal denominação ao encontro: "Nomeamos 'Cura da terra' às companheiras dos biomas da Amazônia, Cerrado, Pantanal, Pampa, Caatinga e Mata Atlântica no Brasil. Ouvimos seu apelo em tempos de pandemia os incêndios provocados pela ganância." (CURA DA TERA, 2020).

Diversos outros projetos foram iniciados por mulheres indígenas no combate à pandemia, a exemplo por parte da ATIX-Mulher, Associação das Mulheres Indígenas do Médio Solimões e Afluentes, pela Associação das Guerreiras Indígenas de Rondônia – AGIR, pelas Mulheres Indígenas da FOIRN

¹⁷ A página do encontro, com o manifesto, vídeos e demais informações podem ser acessada pelo endereço: <https://curadaterra.org/pt/>.

(AM), protagonistas em campanhas e ações nas comunidades indígenas (ISA, 2020b). Esta atuação qualificada das mulheres indígenas permanece por meio de ações e eventos igualmente no ano de 2021, especificadamente em setembro quando ocorrerá a 2ª Marcha das Mulheres Indígenas com o tema "Mulheres Originárias: Reflorestando mentes para a cura da Terra" (NASCIMENTO, 2021).

A pandemia da covid-19 realçou o complexo enredo que perfaz os corpos e realidades, em especial no que tange aos povos indígenas do país. Contudo, a crise é anterior a pandemia e sobreviverá a esta, diante das relações de poder assentadas pela colonialidade e capitalismo que sujeitam vivências às circunstâncias de expressivas violências. As crises trazidas pelo vírus, são na realidade situações que as pessoas são submetidas por longo período, contudo, pela invisibilidade do coronavírus são implantadas adversidades que exteriorizam efeitos além da contaminação. Boaventura bem esclarece:

O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita (SANTOS, 2020, p. 5-6).

Reflexionar sobre a pandemia no Brasil, torna-se imprescindível analisar as culturas, tradições e identidades que compõem o país, particularmente quando da prática e postura Estatal que visem combater a covid-19, que muitas vezes se concatenam com perspectivas colonialistas conflituosas aos grupos subalternos. Como bem falado por Ailton Krenak, "nós costumamos debater a colonização numa perspectiva pós-colonial. A colonização é, é aqui e agora" (KRENAK, 2020a, p.10).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos elementos centrais dessa análise, comunidades indígenas e saúde observa-se que o direito à saúde está diretamente relacionado ao direito à vida, e indissociável do Princípio de Dignidade da Pessoa Humana. Esse possui previsão constitucional, na condição direito social, com status privilegiado, sendo direito de todos, devendo ser efetivado mediante políticas públicas emitidas por parte do Estado, englobando neste termo todos os entes da Federação.

O direito à saúde para as Populações Indígenas e aos povos originários referenda a resposta a uma longa trajetória histórica de busca na efetivação desse direito. Em muitas vezes o impulso na busca pelo acesso e garantia ao direito à saúde foi enfrentada devido a presença das epidemias e pandemias que afetava a população, a qual interferia, na ordem cultura, social e econômica e de sobrevivência dos inúmeros grupos étnicos, ganhando espaço com políticas públicas, consolidadas pela Constituição Federal de 1988.

A constituição afirma que a saúde é direito de todos, por tanto, considera-se também direito à igualdade, igualdade de tratamento a todos os cidadãos. Nesse aspecto, cabe as comunidades indígenas a função de autodeterminação para também garantir o reconhecimento e por extensão a dignidade da pessoa humana e do direito maior de todo ser humano, a vida. A vulnerabilidade dos diversos grupos de indígenas que são afligidos por várias enfermidades pede um judiciário ativo e que lute pela realização da sua dignidade.

No período pandêmico confirmou-se que no modelo societário atual conduzirá os seres humanos a circunstâncias ecologicamente catastróficas, tendo em vista a extensa exploração dos recursos naturais. Muitos faleceram na Terra, outros tantos pela luta da Terra Mãe. A pandemia do coronavírus é apenas uma amostra do que está por vir, não como meio de punição, mas

sim como autodefesa da natureza. E, prejudicialmente, a maior parcela da população, no Brasil e no mundo, não possuem condições de cumprir as recomendações dos órgãos nacionais e internacionais de saúde, dados os espaços limitados que são inseridos na sociedade.

O colonialismo, a colonialidade, o capitalismo e patriarcado conservam-se em tempos de crise. Diante do flagelo, as vulnerabilidades avultam-se, sujeitando para mais os desprotegidos, sobretudo os povos nativos. Todo colossal contágio torna-se epidemia a partir do momento em que é tingida a população de Estados de primeiro mundo, isto é, "o Norte global". A covid 19 visibilizou a incapacidade estatal frente as desigualdades sociais, entretanto insta registrar que inúmeros foram os movimentos internos para acalantar a condição de vulnerabilização.

Sem dúvida, subsistem o 'vírus' do colonialismo frente as barbáries vivenciadas por corpos subalternos e vulneráveis quando da negligência Estatal e inobservância de seus direitos, bem como dos protocolos para combater o coronavírus. Por esse e outros motivos, fundamental a escuta e assimilação dos saberes ancestrais e construtivos dos povos indígenas, reconhecendo suas memórias, tradições, territórios, línguas e identidades. Será inadmissível projetarmos reiteradas hecatombes. Para finalizar, evoca-se as palavras de Krenak (2020b, p. 14) "tomara que não voltemos à normalidade, pois se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhões de pessoas mundo inteiro".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. In: **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p. 21-39 – 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ANMIGA. Articulação Nacional das Mulheres Guerreiras da Ancestralidade. **Manifesto das primeiras brasileiras**. 2021. Disponível em: <https://anmiga.org/manifesto/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Nossa luta é pela vida: manifesto pela solidariedade com os povos indígenas no Brasil**. Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena: novembro, 2020a. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_nossalu-taepelavida_v7PT.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Lideranças indígenas organizam assembleia para construir plano de enfrentamento à pandemia**. Maio, 2020b. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/05/07/assembleia-resistencia-indigena/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Emergência Indígena**. 2020c. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/. Acesso em: 20 ago. 2021.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **APIB lança plano de enfrentamento à Covid-19 "Emergência Indígena"**. Junho, 2020d. Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/06/29/apib-lanc%CC%A7a-plano-de-enfrentamento-a-covid-19-emerge%CC%82ncia-indigena/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **CNJ e Enfam formaliza Rede de Altos Estudos em Direitos Indígenas**. Agosto, 2021a. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/08/10/cnj-e-enfam-formaliza-rede-de-altos-estudos-em-direitos-indigenas/>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Dossiê Internacional de Denúncias aos Povos Indígenas do Brasil**. Brasília: agosto, 2021b. Disponível em: https://apiboficial.org/files/2021/08/DOSSIE_pt_v3web.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BEZERRA, André Augusto Salvador. O mal necessário da judicialização da política: o caso dos indígenas sob a pandemia. In: **Povos indígenas: prevenção de genocídio e de outras atrocidades**. Brasília: MPF, 2021, p. 302-313. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/publicacoes/Livro_Povos_Indigenas_Prevencao_de_Genocidio_e_Otras_Atrocidades_4_ago.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

BONAVIDES, Paulo. **A constituição aberta**. Belo Horizonte: Del Rey, 1993.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito Constitucional**. 18. Ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BRASIL, **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Diretrizes para Monitoramento da Qualidade da Água para o Consumo Humano Em Aldeias Indígenas: DMQAI/Ministério da Saúde**. Secretaria Especial de Saúde Indígena. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde – Secretaria especial de saúde indígena. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Brasília, Imprensa Oficial, 2014. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 709 Distrito Federal**. Requerente: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil e outros. Relator: ministro Luís Roberto Barroso. Órgão julgador: Tribunal Pleno. Brasília, julgado em 05 de ago. 2020. DJe 07 de out. de 2020. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur433338/false>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CASTRO, Carlos Alberto Pereira de. **Manual de Direito Previdenciário**. 9 ed. Florianópolis: Conselho Editorial, 2008.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe 2020**. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publication/type/relatorios-aneais>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria n. 63 de 25/02/2021**. Institui Grupo de Trabalho denominado “Direitos indígenas: acesso à justiça e singularidades processuais”. DJe 01/03/2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3757>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CONFALONIERI, Ulisses E. C. O Sistema Único de Saúde e as populações indígenas: por uma integração diferenciada. In: **Cadernos de Saúde Pública**, vol.5 no.4 Rio de Janeiro Oct. /Dec.1989. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 09 jul. 2021.

COSTA, D. C. Política Indigenista e Assistência à Saúde. Noel Nutels e o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas. In: **Cadernos de Saúde Pública**. 4 (3): 388-401: Rio de Janeiro, 1986.

CURA DA TERRA. **Pre-Ella Encontro Global de Mulheres Indígenas: Cura da Terra**. 2020. Disponível em: <https://curadaterra.org/pt/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DALLARI, S.G.; FORTES, RA.C. Direito sanitário inovação teórica e novo campo de trabalho. In: FLEURY, S. (Org.). **Saúde e democracia: a luta do CEBES**. São Paulo: Lemos, 1997. p.187-202.

FLEURY, S. Universal, dual or plural? Health care models and issues in Latin America. In: Molina CG, Arco JN, (Org.). **Health services in Latin America and Asia**. Washington, D.C.: Interamerican Development Bank; 2001. p. 3-36.

FUNAI. Fundação nacional do Índio (FUNAI). **Saúde e Legislação**. Lei Nº 9.836, de 23 de setembro de 1999. Disponível em: <http://www.funai.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2021.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: Imprensa Oficial, 2010. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ISA. Instituto Socioambiental. **Liminar do STF obriga governo a proteger povos indígenas durante a pandemia**. Blog do ISA: 08 de julho de 2020a. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/liminar-do-stf-obriga-governo-a-protoger-povos-indigenas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ISA. Instituto Socioambiental. **Organizações de Mulheres Indígenas no Brasil: resistência e protagonismo**. Agosto, 2020b. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil-resistencia-e-protagonismo>. Acesso em: 20 ago. 2021.

KRENAK, Ailton. **Do Tempo**. N-1 edições, Serie Pandemia Crítica, São Paulo, p. 1-12, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LIMA, Ana Paula; MARQUES, Bruno; RAMOS, Danilo. Violações de Direitos de povos indígenas de recente contato: o caso dos Hupd'äh e dos Yuhup-dëh região do Alto Rio Negro (AM). In: **Revista ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, Ano 3, Número 4, 2016. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article>. Acesso em: 11 jul. 2021.

LUIZ, O. E.; KAYANO, J. Saúde e direitos: princípios para ação. In: **BIS, Bol. Inst. Saúde** (Impr), v.12, n.2, p.115-21, 2010.

NASCIMENTO, Reinaldo Coelho do. **2ª Marcha de Mulheres Indígenas**. Jornal dos Municípios: Julho, 2021. Disponível em: <https://www.jornaldosmunicipiosap.com.br/noticia/2-marcha-de-mulheres-indigenas>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NOVELINO, Marcelo. **Manual de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Americana dos Direitos Humanos**. Costa Rica, 1969.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber. eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

RHOADES, E. R.; (et al.). **The Indian Burden of Illnes and Future Health Interventions**. Health Rep., 1987b., 102 (4), 361-368.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, abril, 2020.

SESAI. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Legislação**. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SILVA, Keila; TANAKA, Oswaido Yoshimi. Direito à saúde e integralidade: uma discussão sobre os desafios e caminhos para sua efetivação. In: **Revista Interface: Comunicação Saúde Educação**, V.16, n.40, p.249-259, an./mar.2012.

YOUNG, T. K. **Mortality patterns of isolated Indians in northwestern**. Ontario. *Helth Rep.*, 1983, 98, 467.

CAPÍTULO 2

ESCOLA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS: CONFRONTO COM A SOCIEDADE DE CONSUMO

Carlos Marcelo Cavalheiro Félix¹

INTRODUÇÃO

O atual cenário social, cultural, político e econômico, no Brasil, intensifica as ideias de mundo, de sociedade e de relações humanas sob uma perspectiva de pessimismo, de negacionismo e de muito descrédito quanto àquilo que almejamos para as nossas vivências cotidianas. Os discursos e as práticas políticas a nível social e cultural nos instigam a questionar o quanto ainda somos capazes de vislumbrar uma sociedade solidária e, efetivamente, debruçada em atender as necessidades intrinsecamente humanas. Os últimos dois anos de pandemia suscitam a consciência do quanto nossas reflexões e atitudes se afastam daquilo que a coletividade humana pretende para os sujeitos pertencentes a uma sociedade que, com base em suas leis federais, estaduais e municipais, principiam os direitos democráticos.

Os alicerces da vida social suscitam em nós a capacidade de interação, de relação e de convivência, de maneira que possamos construir um mundo em que todos possam ter as mesmas condições econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, o artigo enseja a reflexão sobre a construção das práticas educativas, no ambiente da escola pública, tensionando o cuidado

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Litoral Norte. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Diversidade Étnico Racial, Direitos Humanos (GEDERDH), vinculado ao CNPq.

ao atendimento dos Direitos Humanos tão rechaçados politicamente no período de pandemia.

O sociólogo e filósofo polonês, contemporâneo ao nosso século, Zygmunt Bauman, a partir de sua potente obra se faz referência bibliográfica com o conceito de “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008). O intento está em confrontar o presente cenário da educação na perspectiva líquido-moderna com os projetos pedagógicos que suscitam as boas práticas educativas e promovem a felicidade dos sujeitos. A perspectiva dos Direitos Humanos permeia a reflexão vislumbrando a formação integral dos seres humanos.

A escrita do artigo, de cunho qualitativo e com viés sociológico, debruça-se em um estudo biográfico e em relatos do autor sobre os discursos dos pares da educação, tendo como perspectiva os efeitos da pandemia. A relevância dos dados ampara-se em anotações de conversas informais entre os professores e em reuniões pedagógico-administrativas mensais em duas escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental I – Anos Iniciais e Ensino Fundamental II – Anos Finais. Uma das escolas está localizada no Vale do Paranhana/RS; a outra, no Vale dos Sinos, região metropolitana de Porto Alegre, onde o autor está inserido como profissional da educação. As consequências desse contexto de pandemia reverberam em práticas escolares pedagogicamente negativadas quanto aos cuidados para com os Direitos Humanos.

A educação pública, no Brasil, no período do caos pandêmico, escancara as suas fragilidades revelando práticas pedagógicas e administrativas extremamente politizadas e partidárias. Essas práticas protagonizam a continuidade do autoritarismo do sistema educacional, ainda muito atrelado a normativas burocráticas e gerencialistas. As consequências dessas estruturas engessadas resultam no menosprezo aos direitos coletivos e às decisões democráticas tão necessárias para o êxito das ações pedagógicas na escola pública.

Quando inaugura a metáfora da “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001), para dizer das vivências contemporâneas, Bauman (2001) mergulha, em profundidade, na constante experiência da liquidez e da fluidez, refletindo um mundo em que as relações humanas se tornam cada vez mais projetadas no consumismo e na vida “agorista” (BAUMAN, 2008, p. 50). Isso implica em consequências reais de fragmentação e de imediatismo que promovem um acelerado descuido, no que se refere ao acolhimento e à solidariedade para com o outro.

Uma sociedade de consumo, na perspectiva baumaniana, está preocupada com a visibilidade a qualquer preço, sem pensar nas consequências desse ato. Para Bauman (2008), o consumidor se projeta em uma sociedade que requer o consumo imediato e descartável, tornando as experiências cotidianas meras ações que se objetificam. Naturalmente, as práticas relacionais entre os seres humanos se tornam triviais, ou seja, estancadas em momentos de prazer momentâneo e de apressado descarte. Mergulhada nessas relações líquido-modernas, a escola pública não está distanciada dessas práticas de imediatismo e de individualismo. O que seria o lugar das boas práticas pedagógicas que constroem as experiências de coletividade encontra-se imerso nos hábitos da sociedade de consumo. A escola pública vive intensamente, ao longo desse período de pandemia da COVID-19, ações que sinalizam ambientes escolares fragmentados, objetificados, imediatistas e consumistas. Essas práticas avançam rapidamente para o distanciamento daquilo que podemos verificar enquanto aspirações dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, a primeira reflexão desse artigo descreve essa sociedade de consumo atrelada aos processos educativos que se efetivam na pandemia. A segunda reflexão está em pensar os Direitos Humanos como condição para uma educação de qualidade. O terceiro momento, então, reflete as ações da escola pública em contradição com os Direitos Humanos.

1 A SOCIEDADE DE CONSUMO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NA PANDEMIA

A sociedade contemporânea compartilha de um modelo de educação vinculada às práticas mercantilistas do capitalismo. Bauman (2013) entende que essa crise da educação contemporânea se perpetua a partir das diferenças entre os seres humanos e a falta de um modelo universal. Para o autor existe uma ruptura e uma corrosão dos alicerces de estabilidade do discurso pedagógico que sustenta as práticas educacionais escolares, sejam elas tradicionais ou progressistas. Segundo Bauman (2013, p. 42),

a bolha agora estourou e a verdade foi revelada – embora, como sempre, *depois* de produzido o prejuízo. E no lugar dos ganhos sedutoramente prometidos, a serem privatizados pela mão invisível do mercado, as perdas foram violentamente nacionalizadas por um governo que tende a promover a liberdade do consumidor e a louvar o consumo como atalho mais curto e seguro para a felicidade.

Essa promoção da liberdade do consumidor se torna uma prática da sociedade de consumo que regula as ideias de objetificação e de aceleração capitalista. Da visibilidade que atende ao ato de consumir, o que se observa é o adestramento deliberado dos sujeitos tratados “como “terras virgens” à espera de conquista e exploração pelo avanço das tropas consumistas” (BAUMAN, 2013, p. 53).

Em meio aos diferentes processos educacionais, Bauman (1999) acena para o que ele denomina “ambivalência” (BAUMAN, 1999) e, com isso, demanda para a educação no século XXI, um ambiente de desordem e caos impulsionado pelas metáforas da “fluidez” e da “liquidez” (BAUMAN, 2001). Para o autor os discursos pedagógicos se tornam inadequados e impossibilitam alicerces estáveis, sob condições de reconhecida contingência. A contemporaneidade, para Bauman (2008), vive intensamente o ato de

“comodificar” e “recomodificar” (BAUMAN, 2008, p. 76), enfraquecendo e corrompendo os vínculos humanos.

Segundo Bauman (2008, p. 20),

ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias*.

A subjetividade humana, na sociedade de consumo, exige que os consumidores atendam aos eventos do mercado. Isso se torna um movimento constante em que os sujeitos compram a mercadoria e, ao mesmo tempo, se tornam produto colocado à venda. Tais eventos são reafirmados por valores capitalistas que refletem suas concepções no tocante às práticas educacionais. Percebe-se uma educação vinculada ao mercado de trabalho, com intento capitalista que objetiva em suas práticas o consumo desenfreado e estabelece nos “consumidores” (BAUMAN, 2008) “o desejo por uma educação, como “produto” que está sempre à venda, nas gondolas de um supermercado e que se torna objeto de permanente descartabilidade” (FÉLIX, 2021, p. 47).

Com base no ato de perpetuar o consumo, a educação se torna objeto descartável à medida das imposições do mercado capitalista. Para os consumidores líquido-modernos cabe o talento de aprender depressa a capacidade de esquecer instantaneamente o que foi aprendido, pois as informações envelhecem rapidamente e o conhecimento torna-se eminentemente descartável. O que se perpetua é a ausência de certezas no

campo do conhecimento e a busca por assentamentos de uma educação com propósitos mais flexíveis.

Nesse período atravessado pela pandemia da COVID-19 é possível perceber que nos acentos referendados para a educação está a prevalência das práticas consumistas que o mercado capitalista impõe. Em março de 2020, quando todas as escolas, públicas e privadas precisaram interromper as suas práticas pedagógicas presenciais, essencialmente, elencou-se uma série de situações que até então, em especial, nas escolas públicas não eram refletidas ou discutidas em profundidade. As ações escolares precisaram abraçar, rapidamente, as propostas contemporâneas e consumistas que revelam os princípios da descartabilidade e da liquidez baumaniana. Nesse sentido, tanto os profissionais da educação quanto os alunos, nas escolas públicas, precisaram aceleradamente assumir uma prática antes ignorada por estes ou vinculada aos mercados mais nobres da “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008).

As consequências da pandemia da COVID-19, revelam os ultrajes, o desleixo dos sistemas educacionais e as dificuldades antes escondidas ou ignoradas na escola pública. **“O primeiro momento de março de 2020 revelou escolas totalmente sucateadas e desprovidas de estruturas físicas e pedagógicas para às exigências imediatistas do momento”** (grifos meus). Na garantia das leis federais, de modo especial, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), no artigo 205 e a lei que rege a educação brasileira - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) -, no artigo 4 e artigo 35, a educação de qualidade, o direito de acesso e permanência na escola e o provimento para a formação empírica e cidadã, **“afloraram o entendimento da profunda disparidade com relação aos processos cotidianos da educação pública no Brasil”** (grifos meus).

Configura-se, no cenário atual da educação um acelerado e, por vezes, fracassado processo que não prioriza a formação do cidadão, no que se refere

os seus direitos resguardos nas leis. O que se verifica são lacunas profundas nos procedimentos formativos impedindo o alcance da plena cidadania. A escola pública, em seus processos administrativos e pedagógicos, faz transparecer o desleixo e, por vezes, a total incapacidade de responder a este momento de caos pandêmico. Em meio aos processos acelerados do capitalismo, que robustecem a sociedade de consumo apresentada por Bauman (2008), encontra-se ações desordenadas que revelam a realidade da educação pública brasileira.

Dos processos educativos, ao longo da pandemia da COVID-19, percebe-se que o mundo contemporâneo investe na educação “trazendo para dentro da escola as marcas do individualismo e do consumismo” (FÉLIX, 2021, p. 63) e, mais ainda, no ambiente da escola pública acentuando a marca da “subclasse” (BAUMAN, 2008, p. 156), ou seja, daqueles que não conseguem acompanhar as formas desenfreadas do ato de consumir. Para Bauman (2008), na “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008) afirma-se a condição dos “inválidos” o que o autor define como “consumidores falhos” (BAUMAN, 2008, p. 74), marcados para a exclusão.

Segundo Bauman (2008, p. 158) diz:

são *consumidores falhos*, símbolos ambulantes dos desastres que aguardam os consumidores decadentes e do destino final de qualquer um que deixe de cumprir seus deveres de consumo. São *homens-sanduiche* portando cartazes como “o fim está próximo ou *memento mori*” andando pelas ruas para alertar ou assustar os consumidores de boa-fé. São os fios com os quais são tecidos os pesadelos – ou, como preferiria a versão oficial, ervas daninhas, feias por vorazes, que nada acrescentam a harmoniosa beleza do jardim e deixam as plantas famintas ao sugarem e devorarem grande parte de seus nutrientes.

Esse estigma de exclusão e de separação torna-se um *dogma* na escola pública. O expurgo dos “consumidores falhos” (BAUMAN, 2008, p.

74), ou seja, dos menos favorecidos que vivem em situações periféricas faz transparecer uma ferida aberta pela sociedade, desde os tempos mais remotos até o presente. A ferida da separação das classes, dos ricos e dos pobres, dos miseráveis, dos sem voz e sem vez, dos que aprendem e dos que só ocupam as carteiras escolares. A dura consciência daqueles que foram e, ainda, continuam sendo negligenciados em todos os sentidos pela "sociedade de consumo" (BAUMAN, 2008). A subclasse baumaniana dos esquecidos ou retirados dos grandes centros por não conseguirem se conformar às práticas do consumo e de não se tornarem visíveis aos consumidores dessa sociedade. Nos bancos escolares a "subclasse" (BAUMAN, 2008, p. 156), dificulta ainda mais os processos educativos fazendo com que a escola pública fique à mercê dos sistemas politizados.

Em suas relações cotidianas a escola afirma, por meio das práticas e discursos, a necessidade de empreender e ser proativo, conforme as necessidades do mundo capitalista. No que se refere as necessidades básicas: estruturas físicas e provimento adequado de soluções para as demandas, em meio a pandemia, revela as fragilidades de ações e a não garantia de resultados positivos. A partir do entendimento de Bauman (2008) é possível perceber uma formação que reproduz os valores da "sociedade de consumo" (BAUMAN, 2008) deixando para um segundo plano os questionamentos com relação a esse processo. No ambiente líquido-moderno, a pandemia revela uma educação fragilizada e fragmentada em suas práticas cotidianas. Seus mecanismos se projetam em ações administrativas e pedagógicas que cultivam o individualismo afastando-se da coletividade.

Diante do caos pandêmico os "reclassificados como baixas colaterais do consumismo, os pobres são agora, e pela primeira vez na história registrada, pura e simplesmente um aborrecimento e uma amolação" (BAUMAN, 2008, p. 160). No sistema educacional público estes deveriam ser acolhidos em outra perspectiva que não a exclusão. Não poderiam ser considerados "*desnecessários*" e "*indesejados*" (BAUMAN, 2008, p. 161),

mas o centro de todo o acolhimento e afetividade da escola pública. O ambiente da escola pública deveria ser o regalo para que estes pudessem ascender aos melhores lugares da sociedade.

2 DIREITOS HUMANOS E O PROVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Quando pensamos em práticas humanizadas e humanizadoras na educação pública, sempre nos reportamos à consciência de que todos os alunos têm os mesmos direitos. E que direitos são esses? O direito de aprender, o direito de questionar, o direito de tecer as suas críticas, o direito de ser preparado para o mercado de trabalho, o direito de formação para o desenvolvimento da cidadania, o direito de ser respeitado no processo de suas aprendizagens. Teoricamente são os conceitos descritos em todos os Projetos Político-Pedagógicos de nossas escolas ou mesmo aquilo que encontramos em projetos do sistema educacional nas esferas municipal, estadual e federal. Mas o que impede de ser colocados em prática?

No cotidiano da escola, parece que esses conceitos se perdem ou permanecem ofuscados nas entrelinhas do Projeto Político-Pedagógico e na teoria dos discursos. Na sua maioria, permanecem engavetados na sala da direção ou em pastas de arquivos mortos do sistema escolar. Os discursos de que escola é para todos e com igualdade de direitos, de acesso e de permanência enobrecem os relatos dos documentos, mas divergem quanto ao que experimentamos na ação prática. A escola de qualidade permanece utopicamente nas escritas desses projetos bem elaborados, porém não se percebe enaltecida na dinâmica escolar. Um discurso que diverge da prática. Uma escola sonhada na teoria, mas adormecida nas *práxis* diárias.

No que tange ao cumprimento dos Direitos Humanos, está o sonho de igualdade para todos, de uma sociedade justa e solidária. Quando refletimos

este conceito, imaginamos uma sociedade de acolhimento e de afetividade, sonhamos para os sujeitos “escolas socialmente justas” (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 817), que promovam o conhecimento individual e coletivo, com eficiência e capaz de provocar as transformações necessárias na sociedade. Quando investigamos o pensamento sobre a origem etimológica da palavra direito (*directum*) encontramos nela os sentidos de alinhamento, tornar reto, reunião das regras e das leis que mantêm ou regulam a vida em sociedade. Já, quando nos debruçamos sobre a origem etimológica da palavra humano (*humanus*), encontramos o acento na relação com o homem, indivíduo dotado de inteligência e linguagem articulada, pertencente à espécie humana; próprio, característico de homem; desenvolvido por homens. Desses dois conceitos, podemos concluir que a realidade dos Direitos Humanos está ancorada na ideia de que esse homem dotado de inteligência tem direito de conviver em uma sociedade e, que essa precisa lhe prover a justa dignidade em todos os sentidos. As relações que se entrelaçam nessa sociedade precisam prover a solidariedade, o cultivo da paz e o sentimento de igualdade para todos os seres humanos.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, entendemos que a escola está para o exercício dos Direitos Humanos. Segundo o seu artigo 26 da Declaração,

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Sua função primordial precisa operar condições dignas para que os alunos estejam preparados para o exercício de sua cidadania, cultivando laços intensos de solidariedade. Precisa estar implícito no papel da escola a ideia de que todos os que dela participam estão inseridos em um local que transborda ações de justiça e de igualdade de direitos para todos.

Tanto na CF/88 como, também, na LDBEN n° 9.394/1996, entende-se o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. Os processos educativos precisam estabelecer uma prática educativa que se inspire nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que entende a CF/88,

Art. 205 - 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 (BRASIL, 1988).

Já na LDBEN 9.394/96:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - **pluralismo** de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - **gratuidade** do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - garantia de padrão de qualidade.

IX - **garantia** do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional n° 108, de 2020) (BRASIL, 1988)

Art. 1° - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na **convivência humana**, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). (grifos meus)

A educação, como princípio que norteia a vida humana, precisa promover e incentivar nos sujeitos sociais o convívio e o desenvolvimento para o ser solidário. Nesse sentido, seus aspectos formativos precisam inspirar os professores e os alunos para a abertura aos diferentes e para o diálogo com as diferenças, buscando estabelecer a cultura de paz.

Nessa mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2007) prevê um conjunto de ações para cinco áreas de atuação. Essas ações estão inseridas na educação básica e propõem medidas que vão desde a formação de professores, a elaboração de material didático e a implementação de programas de inclusão que efetivam as práticas humanitárias dos Direitos Humanos no cotidiano da vida escolar. Conforme o PNEDH (2007, p. 25),

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

O entendimento para essas ações converge na busca de escolas capazes de oferecer, através de suas práticas, uma consciência de mundo que se abre para as diversas possibilidades construídas ao longo da história. Possibilita permanente revisão de seus discursos frente ao mundo

capitalista, que projeta o subjetivismo ampliando a fragmentação das relações humanas.

Essa consciência, a partir das leis, precisa nos conduzir à reflexão: o que que estamos fazendo de concreto para que nossas escolas não se tornem apenas um sonho utópico projetado na escrita dos documentos que depois são arquivados ou engavetados? O que efetivamente precisa ser feito para que estes lugares se tornem um campo fértil de ações de justiça e de formação do ser solidário? Está nas ações reflexivas da escola a preocupação em promover os Direitos Humanos? A escola reconhece, em seus discursos e em suas práticas os direitos de igualdade para todos? A escola se desdobra na promoção efetiva da dignidade para todos?

Pensar os Direitos Humanos na prática escolar convida a (re)significar, permanentemente, seus processos administrativos e pedagógicos. Nas ações cotidianas da escola, torna-se necessário dar passos de superação quanto à questão do subjetivismo líquido-moderno. A escola, em todos os seus procedimentos administrativos e pedagógicos, precisa empenhar-se na construção da vida comunitária que convida à partilha e à reciprocidade, ou seja, à construção de “uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (BAUMAN, 2003, p. 134). Nesse sentido, entendemos a escola como o lugar da ação de superação do individualismo e da promoção da alteridade.

3 AS AÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA EM CONTRASSENSO COM OS DIREITOS HUMANOS

Nesses últimos dois anos, quando ainda nos encontramos imbuídos do desafio que nos foi imposto pela pandemia da COVID-19, em especial

na vida escolar, precisamos nos perguntar pelos processos educativos em perspectiva com os Direitos Humanos. É preciso perguntarmo-nos como está sendo executada essa conexão entre Educação e Direitos Humanos enquanto condição para as aprendizagens de qualidade.

Quando, em março de 2020, o mundo recebeu as notícias de um vírus letal – o novo Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19) –, espalhando-se rapidamente por todos os continentes e ceifando muitas vidas humanas, assim como os diversos setores da sociedade, os sistemas educacionais públicos não estavam preparados para esse novo desafio. Seus dilemas cotidianos e basilares demandavam outros níveis de exigência no que se refere aos profissionais da educação e aos alunos. Imediatamente, ao avanço da pandemia da COVID-19, todas as ações dos diversos setores e, também, da escola se voltam para o atendimento às implicações e às necessidades do novo cenário.

Quanto aos discursos imediatistas oriundos dos responsáveis pela educação brasileira e, de modo particular, das duas equipes diretivas (uma do Vale do Paranhana e uma do Vale dos Sinos), onde foram coletados os dados, estava a percepção dos primeiros dias: **“tudo vai passar e logo voltaremos ao ritmo normal”** (grifos meus). Os discursos proferidos corroboravam e protagonizavam, junto às suas secretarias de educação, responsáveis pelo sistema educacional desses dois municípios, os mesmos sentimentos de algo passageiro: **“é só mais um vírus que logo a ciência dará conta de controlar”** (grifos meus). Era, sobretudo, o entendimento de toda a sociedade. Contudo, os primeiros trinta dias passaram e avançamos para um patamar de entendimento de que o vírus havia evoluído e não seria tão rapidamente controlado pelas autoridades sanitárias. A ciência estava aprendendo a conhecer esse novo micro-organismo infeccioso. Dessa certeza da presença letal de um vírus, os diversos setores da sociedade precisaram se reinventar. Logo, com a escola não poderia ser diferente.

Mas como protagonizar os avanços das aprendizagens em um ambiente de distanciamento social?

Do passo de reinvenção da escola pública, o que, naturalmente, presenciamos foi certa disparidade provocada em razão das políticas públicas mal elaboradas ou não refletidas e pelos sistemas educacionais ociosos. Na verdade, essa disparidade sempre esteve presente nos ambientes escolares, ou seja, as escolas privadas, em suas estruturas física, pedagógica e administrativa são muito dispares das escolas públicas e vice-versa. Nesse sentido, segundo Ladeira (2021, p. 1) “é necessário pôr em evidência que a desigualdade social e, conseqüentemente, toda a pobreza advinda dela, seja material ou intelectual, é resultado da divisão de classes”. O significado dessa disparidade e desigualdade social fundamenta-se na lógica do mercado capitalista que exclui aqueles que jazem na “subclasse” (BAUMAN, 2008, p. 156). A divisão de classes é marcada pela exclusão dos menos favorecidos no ato de consumir, conforme a experiência da sociedade de consumo (BAUMAN, 2008).

Para Ladeira (2021, p. 1),

no entanto, há uma naturalização das desigualdades intrínsecas a uma despolitização das questões sociais, resultado de uma total negação à classe popular de um saber crítico e das riquezas culturais produzidas pela humanidade e que foram apropriadas e monopolizadas pelas classes dominantes em diferentes tempos históricos como forma de manutenção da governabilidade.

Desse entendimento, é possível perceber que os sistemas educacionais públicos se moldam ao pensamento de uma classe dominante e elitizada, deixando de lado o real sentido das funções da escola pública. Quando a educação, enquanto sistema, alia-se a essa divisão de classes, afasta-se da reflexão que prioriza as ações escolares para a prática dos Direitos Humanos.

O sistema educacional público, na falta de políticas públicas adequadas a sua realidade e pela sua ociosidade, não opera discussões que demandem ações de emergência para a vida escolar dos alunos menos favorecidos. De fato, os sistemas educacionais das escolas públicas, contextualizados conforme a “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008), atuam com demandas fragmentadas e muito fragilizadas em sua reflexão e ação. Com Althusser (1985), entende-se que historicamente a escola foi pensada para servir mais como um aparelho ideológico do Estado, e não para estar disponível às camadas populares. Nesse sentido, podemos entender que o mercado capitalista se sobrepõe à ideia de escola como direito de todos, prescrita na CF/88. As classes populares se afastam da lógica que a sociedade de consumo (BAUMAN, 2008) preconiza. Considerados “consumidores falhos” (BAUMAN, 2008, p. 74), indesejados e esquecidos pela liquidez e pela fluidez da “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001), essas classes permanecem inexistentes para a lógica da educação capitalista.

E, após os primeiros trinta dias de distanciamento social e o não retorno presencial dos alunos e profissionais da educação nas estruturas físicas escolares, começam a surgir os questionamentos por parte do sistema escolar: **“e agora o que fazer? De onde partimos para não perder o ano letivo? Sim, essa era a única preocupação dos sistemas escolares públicos e não seria diferente nesses dois municípios: a preocupação com a agenda do ano letivo”** (grifos meus). Dessa inquietação, uma série de percepções chegam ao núcleo das demandas escolares, entre elas: **“nossas escolas públicas não formaram os profissionais da educação para o uso das tecnologias nem em sala de aula e, agora, nem para o atendimento digital não presencial”** (grifos meus). Contudo, a demanda maior era a ideia de que o ano letivo escolar deveria ser assegurado.

Diante da imposição do **“fica em casa”** (grifos meus), logo percebeu-se o (re)surgimento de dezenas de aplicativos tecnológicos e plataformas

digitais que, em meio as tantas ações de cumprimentos de protocolos para as ações pedagógicas, tornaram-se exigência de uso na vida cotidiana dos profissionais da educação, dos alunos e de suas famílias. Segundo Pretto (2005), está aí as novas inquietações que nos fazem pensar as novas educações. Diante do cenário da pandemia, Souza (2020, p. 3) elenca as seguintes questões:

a pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade?

Desses questionamentos, percebe-se a necessidade do acento para o caos que os sistemas educacionais públicos vivenciam no atual cenário da pandemia. A educação pública não estava preparada para essa nova demanda. E, se nos perguntarmos, hoje, dois anos após o início dessa pandemia, vamos continuar percebendo que os sistemas educacionais públicos ainda não se adequaram a essa nova demanda. Há exigências quanto ao trabalho com as tecnologias digitais, porém não há preparo/formação para o uso dessas. A formação continuada dos profissionais da educação nunca teve seu acento de reflexão para formação adequada para o uso das tecnologias. Inclusive, em uma das escolas onde os dados foram coletados, a diretora solicitou em reunião pedagógico-administrativas: **“você professores sabem que nós temos internet disponível em todas as salas, mas continuem não permitindo o uso dos aparelhos celulares; evitem que os alunos usem os celulares”** (grifos meus). Nessa escola **“há a regra desde 2019, quando essa gestora assumiu como diretora, de que não se pode usar aparelhos celulares em hipótese alguma; nem mesmo para a pesquisa em sala de aula”** (grifos meus). Quanto às demandas de uso dessas, no

prolongamento da pandemia, os profissionais precisaram, de forma solitária, em razão do distanciamento social, sanar suas deficiências.

Para Souza (ibidem),

apesar das TIC já fazerem parte, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de muitos professores e estudantes, a utilização delas no período de pandemia, para substituir os encontros presenciais, tem encontrado vários desafios, entre eles: a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades *online*.

Do entendimento da autora, torna-se importante ressaltar que nesses dois ambientes onde estou inserido profissionalmente, as secretarias de educação sequer solicitaram aos seus profissionais as suas reais condições financeiras para o uso dessas tecnologias no trabalho remoto. Tanto os profissionais da educação quanto as famílias dos alunos precisaram providenciar por sua própria conta os mecanismos tecnológicos e se ajustar a eles. Aos gestores escolares, junto a essas duas secretarias de educação, em particular, ficou a função de realizar as cobranças pelo atendimento aos alunos que estavam nas aprendizagens remotas. Não houve a preocupação em atender a demanda de como, nesse cenário, prover as capacitações aos profissionais e aparelhá-los tecnologicamente, haja visto que os sistemas educacionais públicos não investiram e não investem em estruturas tecnológicas para as escolas públicas. O que se encontra, em algumas escolas públicas, são aparelhos sucateados e em desuso permanente, em razão do não acompanhamento dos sistemas gestores e pela falta de profissionais de informática preparados para a eficácia do trabalho. Em sua maioria, as escolas públicas não oferecem internet e, se oferecem, não é de qualidade, o que não sustenta sequer a demanda de uso dos profissionais da educação e dos alunos.

Vivenciando os horrores sociais expostos por essa pandemia mundialmente dilaceradora, evidenciamos os horrores e os descasos para com a educação pública no Brasil. Nesses últimos dois anos, os profissionais da educação que estão em atividade na sala de aula se desgastaram no atendimento e na preparação de aulas remotas, na execução de planejamentos semanais, coletivos e individuais, no preenchimentos de planilhas, em grande quantidade para a demonstração dos índices no acompanhamento das atividades oferecidas aos alunos e para o monitoramento das secretarias de educação e, por fim, em meio às demasiadas cobranças dos gestores escolares, está o constante entendimento de que não há valorização do profissional. Por vezes ouvimos dos gestores escolares: **“lembrem que o salário de vocês está sendo pago em dia”** (grifos meus), significando que **“somos máquinas e que precisamos trabalhar aceleradamente estando à disposição dos sistemas falidos da educação pública”** (grifos meus).

A demanda de trabalho se torna ainda mais pesada quando encontramos sistemas políticos municipais, estaduais e federais que se aproveitam das dificuldades do momento para implantar suas rígidas normas de politização da educação. Para o sistema educacional, o que parece importar, no cenário da pandemia, não são os sentimentos de dor e sofrimento dos profissionais da educação, dos alunos e das famílias, pois estes também tiveram perdas de familiares e continuam os perdendo. No retorno ao presencial em 2021, mesmo com todos os protocolos, **“uma professora foi contaminada e sua vida ceifada pelo vírus”** (grifos meus). Recebemos o anúncio pelas redes sociais (*WhatsApp*), **“em uma sexta-feira à tardinha”** (grifos meus). Na segunda-feira todos os profissionais estavam trabalhando e os alunos em sala de aula. **“Nas homenagens póstumas, sequer a secretária de educação ou um representante foi à escola para expressar seu pesar”** (grifos meus). **“Os profissionais sofreram a dor e o medo calados, porque não se pode contrariar a atual gestão da secretaria de educação”** (grifos meus). O que regula os sistemas educacionais implica na burocracia, no gerencialismo,

nas imposições, nos mandos e no individualismo intensificados no conceito da “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008).

Diante de tantas perdas humanas, entendemos um país que ainda não se curvou na revisão de suas ações; poucas são as tentativas de alguns gestores políticos. Percebe-se que, na sua maioria, os discursos e as ações são usados como ‘palco’ para brigas políticas e partidárias. A consciência desses fatos e o entendimento de que estamos inseridos nessa “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008), faz persistirmos no enfrentamento da pandemia. Isso provoca diferentes reações na lógica dos governos atuais e, de modo particular, no todo da sociedade.

Para Bauman (2008), “o ambiente líquido-moderno tem como característica a desregulamentação e desrotinização da conduta humana, já em estágio avançado, diretamente relacionadas ao enfraquecimento e/ou fragmentação dos vínculos humanos” (BAUMAN, 2008, p. 66). Nesse sentido, “o que presenciamos é um ambiente individualista, contrário à ideia de solidariedade e cooperação, explicitando interesses e responsabilidades egocêntricas, afastando-se do coletivo” (FÉLIX, 2021, p. 64). Nessa sociedade, “todos os consumidores precisam ser, devem ser e têm que consumir, o que significa investir na afiliação social de si próprio, o que em uma sociedade de consumidores traduz-se em “vendabilidade” (BAUMAN, 2008, p. 75).

Os movimentos humanos que povoam as estruturas físicas escolares precisam ser repensados em suas posturas e em suas ações frente ao cenário da pandemia. Não é possível vislumbrar, em meio ao individualismo, comportamentos que demandem o sentimento de solidariedade e de coletividade pretendido pelos Direitos Humanos.

Segundo Ladeira (2021), entende-se que em todo o processo de construção da educação que gere a divisão de classes e que seja excludente e elitizada poderá prosperar a lógica baumaniana do sentido mercadológico. O autor destaca, ainda, que há “três tendências pedagógicas neoliberais

muito presente no Brasil e que cumprem o objetivo de alimentar na Educação a ideologia dominante, interferindo no trabalho pedagógico do professor e no processo de formação dos alunos" (LADEIRA, 2021, p. 3). São elas: a educação tecnicista, o construtivismo e a pedagogia dos projetos (LADEIRA, 2021). Essas são causas de domínio para os consumidores na "sociedade de consumo" (BAUMAN, 2008).

Na perspectiva dos Direitos Humanos a escola pública precisa questionar-se com base no que Dubet (2004) entende por conceito de "escolas justas". Para o autor (DUBET, 2004, p. 540), deve-se questionar

a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Por exemplo, a escola justa deve: - Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre os alunos social e individualmente desiguais? - Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos quem têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade? - Garantir a todos os alunos o que seria um mínimo de conhecimentos e competências? - Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação? - Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais? - Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Definir o que seria "escolas justas" (DUBET, 2004), a partir dos questionamentos de Dubet (2004), permite-nos pensar a "ambivalência" (BAUMAN, 1999) que permanece latente na consciência humana. Dubet (2004) nos provoca a pensar com a perspectiva de contradição: escola democrática onde as conquistas são em função do mérito de cada um, ou seja, do seu esforço e talentos, e igualdade de condições e acesso dentro da escola onde todos têm as mesmas oportunidades.

Do ponto de vista dos Direitos Humanos, a meritocracia escolar não diminui as desigualdades sociais, ao contrário, tende a evidenciá-la ainda mais. Bauman (2008) destaca a atuação dos consumidores que usufruindo da meritocracia se colocam nos primeiros lugares da “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008). É preciso entender que o acesso à escola não dá garantias de sucesso, uma vez que a desigualdade social pode deixar marcas na trajetória escolar. Os resultados escolares sempre farão parte das preferências no acesso, principalmente, no que se refere ao mercado de trabalho.

De acordo com Dubet (2004), é preciso estar atento para duas questões: as dificuldades na concepção meritocrática de justiça escolar e o fator da injustiça que ocorre devido ao fracasso de alguns alunos. Para o autor, o modelo meritocrático padroniza a competição submetendo todos os envolvidos às mesmas provas. Nesse sentido, é possível evidenciar o acento das diferenças entre os alunos, pois alguns, por não terem as mesmas condições de competição, desanimam e perdem a sua autoestima.

Na perspectiva de uma educação que abrace a todos igualmente, Libâneo e Silva (2020) apresenta-nos o conceito de “escolas socialmente justas” (LIBÂNEO, 2019). No entendimento de Libâneo e Silva (2020, p. 818), entende-se que

a discussão acerca de uma escola socialmente justa está vinculada às definições de finalidades educativas escolares nos sistemas de ensino, ao destaque dado nessas definições à atenção à diversidade sociocultural e às formas de assegurar pedagogicamente, nas escolas, essa atenção. Algumas questões vêm à tona ao se considerar essas relações. Que noção de justiça educacional está por detrás das finalidades enunciadas? A busca pela justiça social na escola se resolve colocando a atenção à diversidade como finalidade educativa predominante? Ou esse atendimento à diversidade subordina-se a funções clássicas da escola voltadas para a formação cultural e científica dos alunos? A supervalorização da diferença pode levar a sacrificar o atendimento à igualdade? É possível pensar um tipo de ensino que assegure a todos

os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem?

As questões que emergem a partir do conceito de “escolas socialmente justas” (LIBÂNEO, 2019) nos colocam em atenção para aquilo que a educação deve promover enquanto lugar das aprendizagens significativas. Perguntar a respeito daquilo que realmente fará a diferença na educação possibilitará elevado alcance quanto às práticas pedagógicas e administrativas da escola pública. A leitura da diversidade sociocultural é um caminho politicamente correto a se perseguir na busca de avançar para essas novas ações que signifiquem a solidariedade, a diversidade e a justiça no ambiente da escola pública.

Nessa busca por assegurar os Direitos humanos de todos os alunos e ações educativas que promovam o sentimento de igualdade, Libâneo e Silva (2020) afirmam que a “justiça social na escola seria garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências indispensáveis à preparação para um futuro profissional e para a obtenção de êxito na vida social” (LIBÂNEO e SILVA, 2020, p. 819). Nessa perspectiva, entende-se a escola com direitos igualitários para o acesso e a permanência de todos. Segundo Libâneo (2019), para o cumprimento desses direitos, é preciso estar atento para três posicionamentos que podem ser apontados como possíveis respostas às pretensões de justiça social na escola: a educação de resultados, a educação para a diversidade, a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade.

Quando tornamos prática, nos ambientes escolares, o desejo de construir “escolas socialmente justas” (LIBÂNEO, 2019), entendemos a função e o papel da escola pública. Fazemos desse lugar um campo fértil de acolhimento das diferenças socioculturais e tornamos possível a construção das aprendizagens. A eficácia do projeto de alavancar, objetivamente, o ensino e as aprendizagens, na escola pública, converge na possibilidade

de abrir-se para a edificação do ser humano, enquanto sujeito que constrói a sociedade. Assim, podemos nos questionar: para sedimentarmos o propósito das “escolas socialmente justas” (LIBÂNEO, 2019) não precisamos nos comprometer com a prática cooperativa dos Direitos Humanos nos ambientes escolares? E, ainda, nesse período de pandemia, como promover ações escolares que elucidem os Direitos Humanos?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo refletiu a construção das práticas educativas no ambiente da escola pública, visando o cuidado ao atendimento dos Direitos Humanos tão rechaçados, politicamente, no período de pandemia. De cunho qualitativo, com viés sociológico amparou-se em Bauman, refletindo o conceito de “sociedade de consumo” (BAUMAN, 2008).

Dos dados coletados e da análise realizada, foi possível compreender que a educação, a partir de seus sistemas, converge para o ideário de formação humana tendo como perspectiva as leis federais que a regulamentam. Nesse sentido, entende-se que as experiências humanas relacionadas ao ambiente líquido-moderno corroboram com as relações de consumo liquidadas e fluidas. Quanto às relações humanas, no ambiente da educação, percebem-se o acento para o consumismo e a fragmentação quanto ao entendimento para as boas práticas administrativas e pedagógicas. Dessa forma, no cenário da pandemia da COVID-19, os sistemas educacionais públicos atentam para o compromisso com o mercado capitalista, fazendo da prática escolar um atendimento tendencioso e objetificado. Quanto aos Direitos Humanos entendidos, subjetivamente, no prospecto das leis federais, verificou-se a necessidade de desenvolver reflexões práticas que possam convergir para uma educação de direitos iguais para todos. Os gestores e os

demais profissionais da educação precisam agir em favor dos sujeitos para que se dê a sua formação integral.

Na sociedade do século XXI, a educação pública brasileira precisa se libertar das ações politizadas que não dão preferência às políticas públicas e à sua difusão. Os sistemas educacionais, com os seus gestores, precisam possibilitar aprendizagens que se congreguem com os ideais previstos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ainda, tão atuais e verdadeiros. É preciso lembrar que a escola é o lugar das boas práticas pedagógicas e da busca da felicidade, portanto ela não pode se render aos projetos individualistas e consumistas que o mercado capitalista impõe.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. A Busca por Segurança no Mundo Atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2191&ei=I4T4VK2iKc30sQSa6oKQDg&usg=AFQjCNHMXg7go4HqelCd1aY4C-Vg2XUSTBg&sig2=Cloq0BloUuWPERCEDG0mqg. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Portal do Planalto – Presidência da República. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Planalto – Presidência da República. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. **Centro de Informações das Nações Unidas**. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DUBET, François. **L'École des chances**. Paris: Seuil, 2004.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro. **Os 10 (Des)Mandamentos para a gestão de encontros empáticos na escola pública**: confrontando a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Linha de Atuação – Inovação, Diversidade e Memória em Educação), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

LADEIRA, Thalles Azevedo. Fracasso escolar e desigualdade social: Uma perspectiva crítica e emancipatória. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (org.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: **CEPED/Espaço Acadêmico**, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. (org.). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador/Bahia: Edufba. v. 1. 2005.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Ano XVII, Volume 17, nº 30, jul./dez. 2020.

CAPÍTULO 3

O DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO DA PESSOA EMPREGADA À LUZ DA NORMATIVA INTERNACIONAL DA ONU, OEA E OIT

Rodrigo Espíúca dos Anjos Siqueira¹

INTRODUÇÃO

Para a presente pesquisa, parte-se da premissa que a educação, tanto formal quanto informal, e o trabalho humano evidenciam estreita relação na esfera dos direitos fundamentais entre si, bem como, no que concerne à vida em sociedade. Uma e outro, ao mesmo tempo em que se complementam entre si, atuam de forma interdependente para a promoção e o avanço dos demais direitos humanos e fundamentais.

Os indivíduos, geralmente, dependem da própria força de trabalho para alcançarem os meios necessários à subsistência pessoal, bem como, integrarem-se à vida social. Em semelhante raciocínio, a educação viabiliza a integração no mundo do trabalho, e qualifica as interações sociais entre as pessoas. Trabalho e educação, portanto, não podem ser dissociados da vida humana em sociedade.

O trabalho a que se faz referência, para os fins da presente investigação científica é o trabalho subordinado, aquele resultante da celebração de contrato laboral, e, descrito na legislação trabalhista nacional como a

¹ Doutor em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador de Curso e Professor no Centro Universitário Estácio de Brasília. Professor no Centro Universitário UNIEURO, Brasília-DF.

prestação de serviços por pessoa física em conta alheia, sendo, portanto, remunerado e dirigido por terceira pessoa, a qual se beneficia do trabalho tomado. A esta última denomina-se: empregador.

O contrato de trabalho, afirma-se, apresenta características específicas capazes de o diferenciar dos demais negócios jurídicos, a exemplo da desigualdade material que acarreta desequilíbrio de poder a favor do empregador, e, da implicação pessoal da pessoa empregada. Neste tipo de relação jurídica identifica-se uma índole comunitária dos deveres de lealdade e assistência recíprocos, bem como, uma especial fidúcia balizadora do seu desenvolvimento. Dito de outro modo, o contrato de trabalho, que faz surgir a relação de emprego, demanda dos contratantes uma atitude de ajuda e cuidado mútuos, em exercício solidário e fraterno de direitos e deveres pautados, também, pela boa-fé objetiva para a máxima satisfação dos interesses extrapatrimoniais subjacentes ao contrato.

A par dessa leitura do contrato de trabalho, torna-se possível entendê-lo como um meio para o pleno desenvolvimento pessoal social e coletivo, bem como para a satisfação das necessidades humanas materiais e imateriais. É através do contrato de trabalho que a pessoa em uma relação de emprego poderá alcançar a integração social, a emancipação pessoal e coletiva, e o pleno exercício da cidadania e da participação democrática. Dito desenvolvimento, por sua vez, demanda uma plêiade de outras garantias e prestações, dentre elas o direito à educação. A educação da pessoa empregada, inserida no contexto da relação de emprego fraterna e comunitária, revela-se indispensável elemento de valorização do indivíduo, bem como de desenvolvimento da sociedade em geral.

A presente pesquisa, portanto, dedicar-se-á à análise do direito à educação da pessoa empregada que se desenvolve no seio do contrato de trabalho. Neste sentido, pergunta-se: é possível afirmar a existência de um direito humano social à educação como decorrência do contrato de trabalho?

Para tanto, o relatório de pesquisa subdivide-se em duas seções. A primeira dedica-se à revisão normativa dos tratados e convenções internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas acerca do direito à educação. A segunda, e última, seção delinea a compreensão normativa da Organização Internacional do Trabalho sobre o direito à educação da pessoa em uma relação de emprego. Ao final, serão apresentadas as conclusões da pesquisa, para afirmar a existência de um efetivo direito à educação no contexto, e, em decorrência da relação de emprego. Por método de abordagem científica utilizou-se o dedutivo, organizado pelas técnicas de análise documental e bibliográfica.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

Para Delgado e Ribeiro (2013, p. 200), os direitos humanos possuem uma dimensão ética revelada, em sua plenitude, através de três pilares: a) a dignidade da pessoa humana; b) a cidadania, e; c) a justiça social. Tal fato pode ser inferido do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que estabelece, em seu preâmbulo, que o reconhecimento “da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948).

Dessa forma, a dignidade da pessoa humana, como pilar ético dos direitos humanos, serve como “valor-fonte e parâmetro contemporâneo” para todos os diplomas normativos internacionais e nacionais de proteção do indivíduo (DELGADO; RIBEIRO, 2013, p. 201). Se admitir-se que dito princípio informa a produção legislativa nacional e internacional, bem como que o direito existe para garantir a dignidade do ser humano, seu fundamento não pode ser outro que não o próprio indivíduo considerado “em sua dignidade

substantial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias” (COMPARATO, 1998, p. 60).

Para Sarmiento, o centro e razão principal de qualquer ordem jurídica é o ser humano considerado em sua individualidade e concretude:

O certo é que os pilares da ordem constitucional brasileira convergem para uma compreensão da pessoa humana como *centro e razão última da ordem jurídica*. Mas se trata da pessoa concreta, enraizada, de carne e osso, que tem direito de se autodeterminar, mas também experimenta necessidades materiais e espirituais, e que só se realiza na vida em sociedade em sua relação com o outro (SARMENTO, 2016, p. 74, grifo do autor).

Partindo-se da aceitação da pessoa como o fim último da ordem jurídica, é possível afirmar a dignidade da pessoa humana como “um mínimo inviolável de direitos da pessoa, dos quais não pode se privar, no exercício de sua autodeterminação e expressão de sua personalidade” (BARZOTTO, 2007, p. 19). A análise de dito princípio permite identificar três acepções: a jurídica, a política, e a econômica. Em sua expressão jurídica, a dignidade proclama que “a pessoa é sujeito e fim do direito”, revelando-se um “pressuposto da determinação do direito, como é também o seu limite”. Neste sentido, o “respeito recíproco, que restringe a esfera de ação” de cada indivíduo é expressão concreta da dignidade jurídica, o que conduz à conclusão, portanto, de que o “direito é produzido pelo homem e para o homem” (BARZOTTO, 2007, p. 19-20).

No que concerne à acepção econômica da dignidade, importa que a “economia esteja a serviço do homem, para satisfazer a necessidade de todos”. O trabalho humano assume, portanto, preponderância por ser o meio através do qual a pessoa pode fazer “uso das riquezas da terra” e alcançar o aperfeiçoamento de sua personalidade (BARZOTTO, 2007, p. 20). Neste sentido, assevera a autora:

[...] O trabalho humano contém caráter econômico e ético, que contempla valores de natureza moral: proporciona o imprescindível para a satisfação das necessidades humanas e é instrumento de afirmação da personalidade do trabalhador, através da concretização dos valores de liberdade e igualdade. A dignidade econômica da pessoa rejeita a lógica da economia capitalista, que considera o máximo proveito de algumas pessoas em detrimento de outras [...] (BARZOTTO, 2007, p. 20).

Assim, o trabalho é instrumento de desenvolvimento pessoal do indivíduo, bem como de consolidação do processo de desenvolvimento social e econômico do país. Contudo, afirma-se, não há efetividade do ramo do direito que protege essa atividade social tão relevante, o Direito do Trabalho:

Tudo isso demonstra ainda haver largo espaço para a atuação do Direito do trabalho no Brasil, como instrumento civilizatório fundamental para a construção da democracia social e também da cidadania neste País.

É chegado o momento de conferir-se ao Direito do Trabalho, no Brasil, seu papel fundamental, histórico, seu *papel promocional da cidadania*. Afinal, esse ramo jurídico é um dos principais instrumentos de exercício das denominadas ações *afirmativas de combate à exclusão social*, com a virtude de também incentivar o próprio crescimento do País (DELGADO, 2015, p. 135, grifo do autor).

O reconhecimento do trabalho humano, regulado e protegido pelo Direito do Trabalho, como elemento promotor da cidadania – referida como segundo pilar ético dos direitos humanos – equivale dizer da necessidade da promoção de ações afirmativas de combate à exclusão social, mediante a proteção deste mesmo trabalho. A cidadania resultado do labor, portanto, está intimamente ligada à inclusão social, bem como à participação efetiva das pessoas na consolidação dos ideais democráticos, tais como a igualdade, a liberdade, e a fraternidade.

A cidadania, portanto, evidencia-se como a capacidade humana de ser titular de relevante rol de direitos nas esferas política, social, econômica, cultural e, especificamente, laboral, no seio do Estado e da sociedade civil organizada como um todo (DELGADO; DELGADO, 2013, p. 91). Para Piovesan (2015, p. 196), a cidadania pode ser redefinida pelos direitos humanos em duas perspectivas: a) no processo de internacionalização dos direitos humanos, bem como no reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direito internacional, do qual resulta a ampliação concreta dos direitos de cidadania, e; b) no processo de constitucionalização dos direitos humanos, isto é, a positivação de tais direitos no seio da ordem jurídica constitucional.

Contudo, é necessário reconhecer que

[...] a cidadania inscreve-se no quadro geral dos direitos fundamentais do ser humano. Embora direito fundamental, a cidadania precisa ser conquistada; não é dada, resulta de um agir conjunto, é uma construção coletiva, opondo-se, portanto, à concessão, ao privilégio. Não sendo concessão, não pode ser revogada ou retirada (PALMA FILHO, 1998, p. 108).

O exercício da cidadania, como visto, exige construção coletiva, opõe-se à noção de privilégio, consubstanciando-se, portanto, na verdadeira colaboração social entre todos os indivíduos. Mais do que um conjunto de direitos políticos, a cidadania deve ser vista como “o direito de ter direitos” (ARENDT, 1989, p. 300), considerado este como o primeiro direito fundamental do qual derivam todos os outros. A sua plena fruição deve, necessariamente, figurar entre os mais elevados ideais democráticos, sendo resultado da atuação conjunta de toda a sociedade:

É importante registrar que esse conjunto de direitos, prerrogativas e proteções da ordem jurídica decorre não apenas da atuação Estatal, mas também por influência de iniciativas coletivas e dos movimentos sociais. Ou seja, a concessão de cidadania ampla e universal está associada à noção de

dignidade humana, pois a cidadania torna viável a autonomia do indivíduo, além de sua emancipação coletiva (DELGADO; RIBEIRO, 2013, p. 201).

É através da conjugação dos esforços de toda a coletividade, portanto, que se alcança, gradativamente, os níveis mais elevados de efetividade da diversidade de garantias fundamentais vinculadas à cidadania. Dito processo social é indispensável à autonomia individual e coletiva do indivíduo, sem a qual revela-se inalcançável a justiça social.

Por seu turno, a justiça social – terceiro pilar ético dos direitos humanos – consubstancia-se na igual distribuição dos recursos e oportunidades na sociedade. A justiça social favorece a harmonia das relações, bem como a inclusão das pessoas que, consideradas em suas singularidades ou no âmbito da coletividade, podem alcançar seu mais amplo desenvolvimento. Por fim, a justiça social permite a equânime distribuição de renda e de trabalho, viabilizando o acesso às políticas sociotrabalhistas (DELGADO; RIBEIRO, 2013, p. 203). Sarmiento (2004, p. 338), no mesmo sentido, afirma que a justiça social demanda o reconhecimento solidário da individualidade pertinente a cada pessoa, ao mesmo tempo que afirma estarem os indivíduos “todos irmanados por um destino comum”. Isto é, não merece acolhida social a exacerbada postura concorrencial entre as pessoas. Deve-se promover “um espaço de diálogo, cooperação e colaboração” entre todos, de forma igualitária e livre, em verdadeira atitude de reconhecimento mútuo.

Vê-se, portanto, a imbricada relação entre dignidade, cidadania e justiça social. Ditos conceitos inter-relacionam-se, retroalimentam-se e fundamentam-se mutuamente, para afirmar a dimensão ética dos direitos humanos. Concluem Delgado e Ribeiro, que:

[...] os conceitos estruturais da dimensão ética dos Direitos Humanos (dignidade, cidadania e justiça social) se relacionam umbilicalmente. Ou seja, a justiça social está estreitamente

amparada na noção contemporânea de cidadania, porque prevê a participação política, a inclusão social, a não discriminação, bem como a igualdade formal e material, sob a ótica da dignidade humana, referencial norteador do Estado Democrático de Direito – perspectivas que concretizam os princípios da solidariedade social e da proteção, em particular. Por conseguinte, a justiça social favorece a autonomia individual e a emancipação coletiva por meio da exigência de contribuição partilhada em sociedade (DELGADO; RIBEIRO, 2013, p. 204).

Some-se à dita dimensão ética a abordagem oferecida pela Organização Internacional do Trabalho que a vincula aos direitos internacionais das pessoas trabalhadoras. Infere-se tal noção do preâmbulo da Constituição da OIT, no qual se lê: “a paz para ser universal e duradoura, deve assentar sobre a justiça social” (OIT, 1919). Na mesma linha, vão tantos outros documentos normativos internacionais produzidos pela Organização Internacional do Trabalho (que serão oportunamente revisados), que convergem “em seu teor e objetivo com as definições de justiça social, dando notável relevo para o Direito do Trabalho e sua intrínseca relação com os Direitos Humanos” (DELGADO; RIBEIRO, 2013, p. 205).

Dentre o extenso rol dos direitos humanos, aquele que interessa ao escopo da presente pesquisa é o direito à educação. Tal direito está presente nos diplomas legais internacionais² desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, conforme o art. 26:

² Vale, aqui, menção aos registros do direito à educação, mesmo que de forma indireta, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e na Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia de 1776. Na primeira carta de direitos, lê-se em seu preâmbulo: “[...]a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres [...]”, conforme a Comissão de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, acesso em 02 de março de 2022. Na segunda, pode-se verificar a importância da educação para o desenvolvimento ao afirmar, no seu art. 1: “Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros e que são: o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança.”, conforme a Comissão de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, acesso em 02 de março de 2022.

Artigo 26

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Como visto, a educação é direito humano, e, nessa condição, reveste-se de carácter universal para alcançar as pessoas em qualquer contexto social. As relações de trabalho, pela relevância social que revestem, não podem ser excluídas dessa proteção, portanto.

Percebe-se, da redação do art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que a educação é direito universal, estendido a todas as pessoas indistintamente, portanto. Nota-se também que dito direito demanda concretização em obediência aos princípios da universalidade para todos os níveis, da gratuidade e obrigatoriedade para o ensino elementar e fundamental, e da democracia, para o ensino superior. Dito disso, lê-se, no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tal rol de garantias é um

[...] ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se *esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades* e por promover, por medidas progressivas

de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ONU, 1948, grifo nosso).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no art. 29, enfatiza o papel do desenvolvimento humano em comunidade:

Artigo 29

Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível (ONU, 1948).

Já no art. 1³, a Declaração Universal dos Direitos Humanos deixa evidente a interação dos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade como forças a construir uma realidade mais digna para as pessoas. Ao se realizar uma leitura sistêmica dos arts. 1, 26 e 29, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é possível perceber as íntimas relações entre os princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, com a promoção da educação realizada em comunidade. Vê-se, em especial no art. 29 da referida declaração, que o desenvolvimento da personalidade humana pode ser alcançado no contexto comunitário. Os seres humanos se desenvolvem através da educação (entendida como um direito), porém, em decorrência do desenvolvimento alcançado, assumem deveres sociais em face da comunidade na qual se desenvolveram.

No ponto, colhe-se lição de Luciane Barzotto, para quem:

O que se pretende ressaltar é a ideia de fraternidade como vínculo entre a educação entendida como direito - liberdade para desenvolver a própria personalidade- e dever

³ "Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência, e devem agir uns em relação aos outros com espírito de fraternidade" (ONU, 1948).

- compromisso com o igual desenvolvimento de todos os membros da comunidade.

Esta concepção com dificuldade poderia ter sido implementada durante a vigência da Primeira e Segunda Revolução Industrial, uma vez que a educação era vinculada a um modelo econômico que priorizava uma visão do ser humano exclusivamente como força produtiva (BARZOTTO, 2018, p. 43-44).

No contexto preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, portanto, a educação deve ocorrer em comunidade, e, se assim for, permitirá o desenrolar de relações mais fraternas e igualitárias. No mesmo sentido, afirma-se, a promoção do direito humano à educação da pessoa empregada no contexto das relações de trabalho mostrar-se-á importante elemento afirmativo e promotor da plena cidadania dos(as) empregados(as).

A educação é apresentada como verdadeiro instrumento de desenvolvimento e promoção dos direitos e liberdades proclamados em caráter universal. Sem educação, afirma-se, o processo de reconhecimento e aplicação dos direitos humanos resta prejudicado, claudicante em sua marcha na direção do progresso de toda a humanidade.

Percebe-se, aí, o caráter instrumental da educação na redução das desigualdades sociais. Outros diplomas internacionais consignam o direito à educação, explicitando o seu caráter fundamental para o desenvolvimento humano, bem como para a promoção e fortalecimento dos direitos humanos. Veja-se, por exemplo, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960⁴ que estatui no art. V, "a":

Artigo V

Os Estados Partes na presente Convenção convêm em que:

a) a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve

⁴ Dita Convenção Internacional foi adotada em 14 de dezembro de 1960, pela 11ª Conferência Geral da UNESCO. No Brasil, foi aprovada pelo Decreto Legislativo 40, de 1967, e, promulgada pelo Decreto 63.223, de 06 de setembro de 1968.

favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações. Todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz; [...] (UNESCO, 1960).

A educação aparece como o direito humano que conduz ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Nessa atuação, deve favorecer a compreensão, tolerância e amizade. Caggiano (2009, p. 23), ressalta o caráter amplo do direito à educação, em suas dimensões individual e coletiva, de forma que o

[...] direito à educação com conteúdo multifacetado, envolvendo não apenas o direito à instrução como um processo de desenvolvimento individual, mas, também o direito a uma política educacional, ou seja, a um conjunto de intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de um processo de formação da sociedade, visando oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos a alcançar os seus fins.

No que concerne à educação da pessoa em relação de emprego, principal objeto da presente pesquisa, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais⁵ no art. 6º, 2, assim dispõe:

ARTIGO 6º

1. 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.
2. As medidas que cada Estado Parte do presente Pacto tomará a fim de assegurar o pleno exercício desse direito deverão incluir a orientação e a formação técnica e profissional, a elaboração

⁵ O Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966. No Brasil, foi aprovado pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Presidente Fernando Collor de Mello, mediante o Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992.

de programas, normas e técnicas apropriadas para assegurar um desenvolvimento econômico, social e cultural constante e o pleno emprego produtivo em condições que salvaguardem aos indivíduos o gozo das liberdades políticas e econômicas fundamentais (ONU, 1966).

Os Estados devem salvaguardar o direito ao trabalho mediante a adoção de medidas adequadas. No ponto, a educação da pessoa trabalhadora revela-se como garantia de acesso à orientação e à formação técnica e profissional, condições estas indispensáveis ao pleno exercício do direito humano ao trabalho. Ademais, o direito à educação deve ser promovido de modo a permitir o desenvolvimento econômico, social e cultural do indivíduo e da coletividade. O pleno emprego, portanto, inclui o direito ao trabalho livre, bem como o acesso à educação que não só prepare para o desempenho profissional, mas também desenvolva a pessoa trabalhadora para o exercício das liberdades políticas e econômicas fundamentais. Isto é, a educação da pessoa trabalhadora é fator promotor da cidadania laboral e social, pois não está restrita à aquisição de habilidades laborais.

É mediante uma ação educativa, que realiza e dá acesso ao pleno exercício da cidadania, que o ser humano pode alcançar o integral desenvolvimento. Conforme Comparato (1987, p. 92) já alertou: a educação é um "trabalho de formação de personalidades", que atua como verdadeira "formação para a cidadania, para o exercício da cidadania". Isso não deixa de ser verdade em relação à educação orientada para, e desenvolvida durante, o trabalho. Tal afirmação decorre da relevância social do trabalho humano, bem como da típica natureza de direitos humanos atribuída aos direitos laborais. Entendida a relação de emprego sob o viés do "neocomunitarismo fraterno", a educação laboral será estabelecida com vistas à promoção não apenas das habilidades profissionais, mas também, como ferramenta de desenvolvimento da cidadania plena do indivíduo.

Vê-se que a complexidade reconhecida em um processo educativo direcionado à emancipação pessoal social e coletiva demanda o comprometimento de uma ampla gama de atores. O dever de promoção do direito à educação apresenta-se como um encargo partilhado por toda a sociedade, inclusive, pelas empresas privadas. O engajamento dos empregadores apresenta-se necessário como “parte integrante dos esforços de desenvolvimento global”. A educação da pessoa trabalhadora como instrumento de desenvolvimento demanda, neste sentido, a atuação patronal.

O tema dos direitos humanos, afirma-se, deve permear todo o processo educativo, seja ele formal ou não formal. É através da inculcação dos valores preconizados pela cultura dos direitos humanos, que as relações intersubjetivas podem transformar-se em espaços férteis para a tolerância, a paz, e a inclusão. É dever estatal garantir que as políticas educacionais contemplem a temática supra, bem como promovam o desenvolvimento da paz como resultado do processo educativo. Desta forma, conclui-se que esse relevante tema não deve ser esquecido na educação promovida no contexto das relações laborais. O processo de educação da pessoa empregada deve, portanto, abarcar questões que promovam a cultura dos direitos humanos, tanto nas relações de trabalho quanto na sociedade em geral.

A Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia de 1995⁶ afirma que os esforços dos Estados devem concentrar-se em “basear a educação em princípios e métodos que contribuam para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, estudantes e adultos, que tenham respeito pelos seres humanos e estejam determinados a promover a paz, os direitos humanos e a democracia”, bem como “dar prioridade à formação prévia e no emprego”, e promover “o desenvolvimento de estratégias inovadoras adaptadas aos novos desafios

⁶ Elaborada pela 44ª Sessão da Conferência Internacional sobre Educação em Genebra, em outubro de 1994, e aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, na 28ª Sessão, em Paris, novembro de 1995.

relacionados à educação de cidadãos responsáveis comprometidos com a paz, os direitos humanos a democracia e o desenvolvimento sustentável", conforme os itens 2.1, 2.5 e 2.6 do rol de compromissos (UNESCO, 1995).

Em relação aos esforços que devem ser aumentados, a Declaração afirma o dever de cooperar para "vincular de forma mais estreita o processo educativo à vida social real e transformá-lo em prática de tolerância e solidariedade, respeito pelos direitos humanos, pela democracia e pela paz", de acordo com o item 3.2 (UNESCO, 1995). Já no que concerne à responsabilidade pela execução do plano de ação, a Declaração ressalta que o processo educativo não deve ser entendido como responsabilidade exclusiva do setor de educação, conforme art. 32:

32 A educação de cidadãos não pode ser de responsabilidade exclusiva do setor de educação. Para que seja capaz de exercer seu papel de forma eficiente nesse campo, o setor de educação deve cooperar de forma estreita, em particular, com a família, os meios de comunicação, incluindo os canais tradicionais de comunicação, *o mundo do trabalho* e as ONGs (UNESCO, 1995, grifo nosso).

A estreita cooperação entre o setor de educação e o mundo do trabalho, dentre outros atores sociais, revela-se necessária para o cumprimento do papel da educação em sociedade. O direito à educação também é contemplado no Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador 1988⁷, nos moldes do art. 13:

Artigo 13
Direito à educação

⁷ Adotado em San Salvador, em Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, em 17 de novembro de 1988. Aprovado pelo Congresso Nacional, em 19 de abril de 1995, mediante o Decreto Legislativo 56/1995, e promulgado através do Decreto 3.321, de 30 de dezembro de 1999, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (OEA, 1988).

A interconexão entre o desenvolvimento da personalidade humana e da dignidade a esta inerente é evidente no Protocolo de San Salvador, cujo texto preconiza a essencialidade da educação para uma existência digna. Já a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI – Visão e ação, de 1998⁸, em seu preâmbulo, proclama:

Conscientes de que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida, e de que são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles e, em particular, entre a educação em geral, técnica e profissional secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, escolas universitárias e instituições técnicas,
[...]

Considerando que a transformação e expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem *exigem a firme participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas*, incluindo estudantes e suas famílias, professores, *o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia*, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, *as associações profissionais*

⁸ Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO ocorrida em Paris, entre 05 e 09 de outubro de 1998.

e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais ou internacionais [...] (UNESCO, 1998, grifo nosso).

Como visto, o alcance das finalidades da educação (desenvolvimento humano social, econômico e cultural) demanda a atuação coordenada de todos os setores sociais, com destaque para o mundo dos negócios e a indústria, bem como as associações profissionais. Todos são interessados em uma educação eficiente e promotora do pleno desenvolvimento humano. Todos devem engajar-se na promoção deste direito. Os setores privados da economia, portanto, não podem ser despojados de sua parcela de responsabilidade para a promoção do direito à educação, e, em especial aquela destinada à pessoa trabalhadora. Em relação às finalidades da educação superior, o art. 1º da Declaração afirma:

- a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
- c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar

as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;

d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;

e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;

f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente (UNESCO, 1998).

Vê-se, claramente, o papel do ensino em nível superior que, além de preparar para o exercício profissional, deve educar para a cidadania e participação plena na sociedade, consolidando os direitos humanos no processo. No que concerne à interação entre educação superior e o mundo do trabalho, assim registra o art. 7º da Declaração:

Artigo 7º

Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade

a) Em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação de informação, devem ser *reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade.*

b) Podem ser fortalecidos vínculos com o mundo do trabalho, por meio da participação de seus representantes nos órgãos que dirigem as instituições, *do aproveitamento mais intensificado de oportunidades de aprendizagem e estágios envolvendo trabalho e estudo para estudantes e professores, do intercâmbio de pessoal entre o mundo do trabalho e as instituições de educação superior, e da revisão curricular visando uma aproximação maior com as práticas de trabalho.*

- c) Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico. *Para responder às exigências colocadas no âmbito do trabalho, os sistemas de educação superior e o mundo do trabalho devem desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho.* Dentro do marco de sua função de previsão, as instituições de educação superior podem contribuir para a criação de novos trabalhos, embora esta não seja a sua única função.
- d) Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que *estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça* (UNESCO, 1998, grifo nosso).

Vários são os pontos de conexão entre a educação e o mundo do trabalho, como visto. Ressalte-se a integração entre a teoria e a formação no próprio trabalho. O ambiente laboral, portanto, assume ares educacionais nesse sentido. Outro relevante aspecto destacado é a orientação do ensino superior para a responsabilidade social, participação democrática e envolvimento no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária. A educação, desse modo, extrapola a esfera individual e impulsiona a pessoa em direção à coletividade. Dito processo educacional, de certa maneira, vincula o indivíduo aos seus deveres sociais. A educação no contexto laboral, por sua vez, não pode desenvolver-se em diferente perspectiva. Educa-se, assim, o(a) trabalhador(a) cidadão(ã).

No processo educacional de preparação para as atividades empresariais, apresenta-se relevante ensinar aspectos relacionados aos direitos humanos. Isso permitirá o exercício profissional sem descuidar do cuidado e proteção à pessoa em sua dignidade. Profissional e cidadão, portanto, são indissociáveis. Consolidar essa ideia é uma das finalidades da educação da pessoa trabalhadora. No que concerne ao conceito de educação, bem como à amplitude dos espaços e atividades educacionais, veja-se a Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação, e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Individuais, de 1974⁹, cujo texto do art. 1º, "a", afirma:

a) A palavra "educação" designa todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais. Este processo não se limita a quaisquer atividades em concreto (UNESCO, 1974).

Assim, a educação ocorre mediante qualquer processo social que permita o desenvolvimento consciente, tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais, das capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais, sem qualquer limitação a atividades em concreto. Isto é, a educação pode e deve desenvolver-se ao longo das interações sociais individuais e coletivas em geral. Não apenas no âmbito dos processos formativos e educacionais em sentido estrito – ou seja, educação formal em programas oferecidos pelas instituições de ensino –, mas como método permanente de desenvolvimento pessoal e coletivo que permeia, inclusive, as interações intersubjetivas. Afirma-se, por conseguinte, a possibilidade e necessidade da aplicação de um processo educativo sistêmico, intencional e planejado, também no âmbito

⁹ Adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 18ª sessão, em Paris, França, a 19 de novembro de 1974.

da atividade laboral. Dito processo deve orientar-se para a formação integral da pessoa trabalhadora e cidadã, de modo a desenvolver o pleno potencial humano, e permitir o exercício da cidadania e solidariedade sociais.

Percebe-se, após a revisão do conteúdo das declarações, tratados, convenções, recomendações e relatórios internacionais anteriormente citados, que o direito à educação é entendido como um direito humano de caráter universal. Em decorrência disso, deve ser orientado para permitir o pleno desenvolvimento do ser humano, em reconhecimento deste como fim em si mesmo e não apenas mero meio de produção. O mesmo deve ser dito em relação ao direito à educação da pessoa inserida em uma relação de emprego.

Entende-se, outrossim, que a concretização do direito à educação é responsabilidade dos Estados, mas também da sociedade como um todo. Nesse sentido, o setor produtivo, as empresas, instituições privadas não podem eximir-se da parcela de responsabilidade que lhes cabe. A promoção de tal direito exige a convergência dos esforços de todos. Por fim, compreende-se que o direito à educação é, ao mesmo tempo, direito subjetivo e meio para a realização de todo o cabedal de direitos humanos e fundamentais existentes.

2 O DIREITO HUMANO SOCIAL À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DIREITO INTERNACIONAL DO TRABALHO

Além do tratamento geral dado ao direito à educação nos tratados e convenções internacionais de direitos humanos, a esfera especificamente laboral não deixa de regulá-lo. A Organização Internacional do Trabalho - OIT, criada em 1919, é o organismo dedicado à proteção e promoção dos direitos laborais no nível internacional. Nesse contexto, a educação da pessoa empregada apresenta relevância, conforme se verifica desde o

preâmbulo da Constituição da OIT¹⁰, cuja redação ressalta a urgência na melhoria das condições laborais referentes, dentre outras, “à organização do ensino profissional e técnico” (OIT, 1919).

Dita Constituição traz consigo anexo denominado Declaração de Filadélfia¹¹, de 1944, o qual contém a organização dos fins e objetivos da OIT que, dentre outros aspectos, proclama que o “trabalho não é mercadoria” (art. I, a), bem como que todas as pessoas têm o direito de “assegurar o bem-estar material e o desenvolvimento espiritual dentro da liberdade e da dignidade” (art. II, a). De acordo com o art. III, para alcançar seus objetivos e finalidade, a OIT tem a obrigação de auxiliar as Nações no Mundo na execução de programas que visem:

- a) proporcionar emprego integral para todos e elevar os níveis de vida;
- b) dar a cada trabalhador uma ocupação na qual ele tenha a satisfação de utilizar, plenamente, sua habilidade e seus conhecimentos e de contribuir para o bem geral;
- c) favorecer, para atingir o fim mencionado no parágrafo precedente, as possibilidades de formação profissional e facilitar as transferências e migrações de trabalhadores e de colonos, dando as devidas garantias a todos os interessados;
- d) adotar normas referentes aos salários e às remunerações, ao horário e às outras condições de trabalho, a fim de permitir que todos usufruam do progresso e, também, que todos os assalariados, que ainda não o tenham, percebam, no mínimo, um salário vital;
- e) assegurar o direito de ajustes coletivos, incentivar a cooperação entre empregadores e trabalhadores para melhoria contínua da organização da produção e a colaboração de uns e outros na elaboração e na aplicação da política social e econômica;

¹⁰ A Constituição da OIT foi adotada em 1919, e, emendada em 1922, 1934 e 1945. O texto atual foi aprovado na 29ª Conferência Internacional do Trabalho em Montreal, no ano de 1946. O Brasil ratificou o instrumento de emenda em 1948, através do Decreto 25.696, de 20 de outubro de 1948.

¹¹ O anexo à Constituição da OIT, denominado Declaração referente aos fins e objetivos da Organização, foi aprovado na 26ª Conferência, ocorrida em 1944, na Filadélfia.

- f) ampliar as medidas de segurança social, a fim de assegurar tanto uma renda mínima e essencial a todos a quem tal proteção é necessária, como assistência médica completa;
- g) assegurar uma proteção adequada da vida e da saúde dos trabalhadores em todas as ocupações;
- h) garantir a proteção da infância e da maternidade;
- i) *obter um nível adequado de alimentação, de alojamento, de recreação e de cultura;*
- j) *assegurar as mesmas oportunidades para todos em matéria educativa e profissional (OIT, 1944, grifo nosso).*

Vê-se que a educação é, de fato, uma preocupação da OIT. Infere-se tal conclusão da redação dos parágrafos “i” e “j”, do art. III, acima transcritos. Se, dentre outros, o trabalho deve conduzir à obtenção de um nível adequado de cultura, pode-se dizer que o exercício laboral apresenta conexão direta com a educação. Isto é, que a pessoa trabalhadora tem direito a educar-se mediante o trabalho, bem como que dita educação deve apresentar amplitude suficiente para acomodar, inclusive, elementos culturais. A formação, portanto, não se restringe ao treinamento profissional. Ressalte-se a necessidade de assegurar igualdade de oportunidades de acesso aos programas educativos para todas as pessoas trabalhadoras. Na promoção da educação relacionada ao trabalho, portanto, não há espaço para privilegiar determinados ramos produtivos ou categorias profissionais.

A Convenção da OIT nº 117¹², de 1962, que trata sobre Política Social – objetivos e normas básicas, estabelece o direito à educação da pessoa trabalhadora já em seu preâmbulo. Afirma-se que devem ser tomadas medidas adequadas para promover melhoramentos na instrução pública. Além disso, na tarefa de fixação do “nível de vida mínimo” dos(as) trabalhadores(as) deve ser levada em conta, dentre outros, a educação

¹² Aprovada na 46ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho em Genebra, 1962. Foi aprovada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo 65, de 30 de novembro de 1966. Entrou em vigor no Brasil em 24 de março de 1970, e foi promulgada pelo Decreto 66.496, de 27 de abril de 1970.

(art. V, 2). A parte VI da Convenção 117 é dedicada à educação e formação profissional, conforme se vê a seguir:

PARTE VI EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Art. XV — 1. Serão tomadas as disposições adequadas, na medida em que o permitam as circunstâncias locais, a fim de desenvolver progressivamente um amplo programa de educação, de formação profissional e de aprendizado, de modo a preparar eficazmente as crianças e os adolescentes de ambos os sexos para ocupações úteis.

2. As leis e os regulamentos nacionais fixarão a idade de término do período de escolaridade, bem como a idade mínima e as condições de emprego.

3. A fim de que a população infantil se possa beneficiar das oportunidades de instrução existentes e a extensão de tais oportunidades não seja impedida pela procura de trabalho infantil, o emprego de crianças que não tenham atingido a idade de término do período de escolaridade será proibido durante as horas escolares, nas regiões em que existam possibilidades de instrução suficiente para a maioria das crianças em idade escolar.

Art. XVI — 1. A fim de assegurar uma produtividade elevada mediante o desenvolvimento do trabalho especializado, deverá ser proporcionado o ensino de novas técnicas de produção quando conveniente (OIT, 1962).

A Convenção nº 122¹³, de 1965, sobre Política de Emprego, reconhece que todo ser humano “tem o direito de assegurar o seu bem-estar material e o seu desenvolvimento espiritual dentro da liberdade e da dignidade da tranquilidade econômica e com as mesmas possibilidades”, conforme o preâmbulo. Para garantir referido desenvolvimento, deve ser promovida uma política de pleno emprego, na qual se insere a educação, nos seguintes termos:

Art. I — 1. Com o objetivo de estimular o crescimento e o desenvolvimento econômico, de elevar os níveis de vida, de atender

¹³ Aprovada na 49ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra, 1965. Foi aprovada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo 61, de 30 de novembro de 1966. Entrou em vigor no Brasil em 24 de março de 1970, e foi promulgada pelo Decreto 66.499, de 27 de abril de 1970.

às necessidades de mão-de-obra e de resolver o problema do desemprego e do subemprego, todo Membro formulará e aplicará, como um objetivo essencial, uma política ativa visando promover o pleno emprego, produtivo e livremente escolhido.

2. Essa política deverá procurar garantir:

c) que haja livre escolha de emprego e que cada trabalhador tenha todas as possibilidades de adquirir as qualificações necessárias para ocupar um emprego que lhe convier e de utilizar, neste emprego, suas qualificações, assim como seus dons, qualquer que seja sua raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social (OIT, 1965).

Para a formulação da referida política, a Convenção nº 122 afirma a importância da participação dos trabalhadores e empregadores em verdadeira cooperação, como se depreende do art. III:

Art. III – Na aplicação da presente convenção, os representantes dos centros interessados nas medidas a tomar, e em particular os representantes dos empregadores e dos trabalhadores, deverão ser consultados a respeito das políticas de emprego com o objetivo de levar em conta plenamente sua experiência e opinião, e assegurar sua total cooperação para formular e obter apoio para tal política (OIT, 1965).

Necessária, portanto, a articulação entre os setores público e produtivo, cooperando para o alcance do pleno emprego. A educação da pessoa empregada revela-se elemento indispensável nesse processo. A Convenção nº 140¹⁴, de 1974, que trata da licença remunerada para estudos ressalta, em seu preâmbulo, a importância de uma educação adequada para o avanço de novos objetivos de “ordem social, econômica, tecnológica e cultural”. Determina, no art. 1º, que a licença remunerada para estudos deve ser concedida “a um trabalhador para fins educativos por um determinado

¹⁴ Aprovada na 59ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra, 1974. Foi aprovada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo 234, de 17 de dezembro de 1991. Entrou em vigor no Brasil em 16 de abril de 1994, e foi promulgada pelo Decreto 1.258, de 29 de setembro de 1994.

período, durante as horas de trabalho, com o pagamento de prestações financeiras adequadas". Em relação aos objetivos a serem alcançados com essa medida, dispõe o art. 3º, que a licença deve contribuir para:

Art. 3º - A política mencionada no artigo anterior deverá ter como finalidade contribuir, de acordo com as diferentes modalidades necessárias para:

- a) a aquisição, o aperfeiçoamento e a adaptação das qualificações necessárias ao exercício da profissão ou da função assim como a promoção e a segurança do emprego frente ao desenvolvimento científico e técnico e às mudanças econômicas e estruturais;
- b) a participação competente e ativa dos trabalhadores e de seus representantes na vida da empresa e da comunidade;
- c) as promoções humanas, sociais e culturais dos trabalhadores;
- d) de modo geral, a promoção de uma educação e formação permanentes adequadas, auxiliando os trabalhadores a se adaptarem às exigências de sua época (OIT, 1974, grifo nosso).

Aspecto importante que se infere da análise do item "a" é a preocupação da OIT com as mudanças decorrentes das alterações tecnológicas e seus efeitos no mercado de trabalho. Com a dinâmica das inovações tecnológicas, verifica-se um sensível incremento na insegurança no emprego, pois tais mudanças refletem, diretamente, na empregabilidade dos indivíduos. A licença remunerada para estudos, portanto, configura-se potente arma contra a obsolescência da pessoa que trabalha, viabilizando uma maior adaptabilidade ao cambiante mundo do trabalho.

Além da garantia da empregabilidade, o processo educativo da pessoa empregada deve permitir a sua participação ativa na vida empresarial e comunitária, de acordo com o art. 3º, "b", da Convenção nº 140. A educação obtida no contexto da relação laboral deve abarcar aspectos sociais, portanto. Semelhante conclusão resulta da leitura do item "c" do mesmo artigo. A promoção humana, social e cultural da pessoa trabalhadora deve, também, ser objeto da licença remunerada para estudos. A formação restrita

aos conhecimentos técnicos necessários à atividade profissional, portanto, não realiza as finalidades da educação da pessoa em uma relação de emprego. Deve-se ir além da formação tecnicista especializada (KUENZER, 2007, p. 1159) para alcançar uma educação laboral que seja técnica, porém humanista e integral ao mesmo tempo. Sem isso, não se conseguirá a “formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários” (FRIGOTTO, 2001, p. 83). Atente-se aos tipos de educação que podem ser objeto da licença remunerada para estudos, conforme art. 10, da Convenção nº 140:

Art. 10 – As condições exigidas aos trabalhadores para que se beneficiem da licença remunerada para estudo poderão variar conforme a licença para estudo tenha sido concedida para:

- a) a formação, em qualquer nível;
- b) as educações gerais, sociais ou cívicas;
- c) a educação sindical (OIT, 1974).

A previsão de licença remunerada para estudo, cujo objeto seja a educação geral, social e cívica, põe em realce o dever patronal de contribuir para a consecução dos ideais democráticos, mediante a promoção da educação da pessoa trabalhadora. No mesmo sentido, a possibilidade de promover a educação sindical do indivíduo é evidência da preocupação com a emancipação pessoal social e coletiva da força de trabalho. O domínio dos aspectos relativos a relações sindicais permite alcançar patamares mais elevados de condições laborais. Dessa forma, o processo educativo da pessoa trabalhadora necessita ser ampliado, tanto em termos de seu conteúdo quanto no que concerne ao número de pessoas incluídas (KUENZER, 2007, p. 1159).

Outro instrumento normativo internacional produzido pela OIT e que trata da educação da pessoa que trabalha é a Convenção nº 142¹⁵, que dispõe

¹⁵ Aprovada na 60ª reunião da Conferência Internacional do Trabalho, em Genebra, 1975. Foi aprovada pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo 46, de 23 de setembro de

sobre o Desenvolvimento de Recursos Humanos, de 1975. Dita Convenção estabelece, conforme art. 1º, a obrigatoriedade dos Estados de “adotar e desenvolver políticas e programas coordenados e abrangentes de orientação profissional e de formação profissional, estreitamente ligados ao emprego”. Nesse sentido, determina, dentre outras questões, que o referido programa deve ter em conta “o relacionamento recíproco entre o desenvolvimento de recursos humanos e outros objetivos econômicos, sociais e culturais” (art. 1º, 2, c) (OIT, 1975).

Some-se a isso o disposto no item 4, do art. 1º, da Convenção nº 142: “As políticas e os programas deverão ser destinados a melhorar a capacidade do indivíduo de compreender e influenciar, individual ou coletivamente, o trabalho e o meio ambiente social”. Evidencia-se, desta forma, que um programa de educação de recursos humanos não se presta, exclusivamente, à formação necessária à prestação de serviços. Dito programa deve, também, capacitar o indivíduo trabalhador para a compreensão das necessidades sociais, bem como para a influência no trabalho e no meio social. A formação, portanto, deve promover o desenvolvimento e conscientização da pessoa na esfera da cidadania, viabilizando a sua ação criadora contínua (ARENDR, 2019, p. 194) como agente de transformação do seu contexto social pessoal e comunitário.

O art. 2 da Convenção nº 142, reconhece e estimula o desenvolvimento do processo educacional em contextos alheios aos espaços de educação formal, como o próprio ambiente de trabalho, por exemplo. É através da criação de “sistemas abertos, flexíveis e complementares de educação vocacional técnica e geral, de orientação profissional e educacional e de formação profissional, tenham estas atividades lugar dentro ou fora do sistema de educação formal”, que isso acontecerá (art. 2º). Tal processo formativo deve realizar-se por toda a vida, e a sua formulação demanda

1981. Entrou em vigor no Brasil em 24 de novembro de 1982, e foi promulgada pelo Decreto 98.656, de 21 de dezembro de 1989.

estrita cooperação entre pessoas trabalhadoras e empregadores conforme os artigos 4º e 5º, respectivamente:

Art. 4º. Todo Membro deverá gradualmente estender, adaptar e harmonizar seus sistemas de formação profissional, de modo a atender às necessidades de formação profissional durante toda a vida, não só dos jovens, mas também dos adultos em todos os setores da economia e ramos da atividade econômica e em todos os níveis técnicos e de responsabilidade.

Art. 5º. Políticas e programas de orientação profissional e de formação profissional deverão ser formulados e implementados em cooperação com as organizações de empregadores e trabalhadores e, quando apropriado e de acordo com a lei e a prática nacionais, com outros órgãos interessados (OIT, 1975).

À parte das convenções internacionais – fonte formal de direito, regidas pelo direito internacional dos tratados –, a Organização Internacional do Trabalho emite recomendações que, apesar de não possuírem força normativa, são reconhecidas como fonte material de direito e servem de “inspiração para o legislador interno na criação de normas trabalhistas” (FRANCO FILHO; MAZZUOLI, 2016, p. 16).

No campo das recomendações da OIT, vale menção à Recomendação 195 - Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente¹⁶, que aduz em seu preâmbulo:

Reconhecendo que a educação, a formação e a aprendizagem permanente contribuem de maneira significativa para promover os interesses das pessoas, das empresas, da economia e da sociedade como um todo; especialmente, diante da importância fundamental que significa alcançar o pleno emprego, a erradicação da pobreza, a inclusão social e o crescimento econômico sustentado em uma economia globalizada;

¹⁶ A Recomendação 195 foi adotada em 1º de junho de 2004, durante a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, convocada em Genebra pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho, e congregada na referida cidade, em sua nonagésima segunda reunião.

[...]

Reconhecendo que a educação, a formação e a aprendizagem permanente são fundamentais, e que deveriam formar parte substancial e manter coerência com as políticas e programas integrais nos âmbitos econômico, fiscal, social e de mercado de trabalho, que são importantes para um crescimento econômico sustentável, para a criação de empregos e o desenvolvimento social;

[...]

Reconhecendo que a educação, a formação e a aprendizagem permanente são fatores que propiciam o desenvolvimento pessoal, o acesso à cultura e à cidadania ativa;

[...] (OIT, 2004).

Da leitura do preâmbulo da Recomendação nº 195 é possível perceber a relevância atribuída à educação, à formação e à aprendizagem permanente como elementos indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, bem como à evolução de uma cidadania ativa da pessoa trabalhadora. Bottamedi (2017, p. 45) reconhece que a Recomendação 195 da OIT não possui a mesma força cogente das Convenções Internacionais, mas “assume papel fundamental na consolidação do direito dos trabalhadores à educação, destacando sua importância para a elevação do nível de vida dos trabalhadores e traçando diretrizes para a sua concretização” quando recomenda a aplicação de políticas nacionais de educação da força de trabalho.

O art. 3, “b”, da Recomendação nº 195, recomenda aos países que criem políticas nacionais de educação, formação e aprendizagem permanente que “insistam, ainda, no desenvolvimento das competências, na promoção do trabalho decente, na manutenção do emprego, no desenvolvimento social, a inclusão social e a redução da pobreza”, e, conforme “f”, “reduzam a desigualdade no que se refere à participação na educação e formação.” (OIT, 2004).

A Recomendação nº 195, no art. 5, diz que os estados devem:

[...]

b) elaborar políticas sociais de apoio e de outra índole, e criar um entorno econômico e incentivos que *estimulem às empresas a investirem em educação e formação*, às pessoas a desenvolverem suas competências e avancarem em suas

carreiras, motivando e facilitando a participação de todas elas nos programas de educação e formação;

d) assumir a responsabilidade principal de investir em uma educação e formação de qualidade, prévia ao emprego, reconhecendo que é fundamental dispor de professores e formadores qualificados que trabalhem em condições decentes;

h) fomentar o acesso à educação, à formação e à aprendizagem permanente das pessoas com necessidades especiais, segundo se definam em cada país, tais como os jovens, as pessoas pouco qualificadas, as pessoas portadoras de deficiência, os migrantes, os trabalhadores idosos, as populações indígenas, os grupos étnicos minoritários e as pessoas socialmente excluídas, bem como os trabalhadores das pequenas e médias empresas, da economia informal, do setor rural e os trabalhadores independentes;

j) apoiar e ajudar às pessoas a desenvolverem e colocarem em prática suas capacidades empresariais, com a finalidade de criarem um emprego decente para elas mesmas e para outras pessoas, mediante a educação, a formação, a aprendizagem permanente, e outras políticas e programas (OIT, 2004, grifo nosso).

Merece especial atenção a recomendação contida em “b”, do art. 5 (OIT, 2004), pois ressalta o papel estatal de “criar um entorno econômico e incentivos que estimulem as empresas a investirem em educação e formação”, enfatizando, desta forma, a função assumida também pelo empregador. Registre-se a necessidade do comprometimento das pessoas empregadas com os atos de “desenvolverem suas competências e avançarem em suas carreiras”, em evidente demonstração da importância da construção e implementação coletiva dos processos educacionais responsabilidade de toda a sociedade, portanto. Dito de outra forma, a pessoa empregada deve assumir, ao lado do Estado e das empresas, o protagonismo na criação, implementação e revisão dos processos educativos e formativos. Esse agir educativo em comunidade reflete o espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao passo que ressalta a atuação do princípio da

fraternidade. Semelhante raciocínio pode ser aplicado à relação de emprego sob o viés comunitário-pessoal.

Conforme art. 5º, "j", da Recomendação nº 195, assume especial relevo a participação dos indivíduos no processo de formação e educação. Dito dispositivo ressalta os efeitos positivos de emancipação pessoal, ao afirmar que cabe às pessoas "desenvolverem e colocarem em prática suas capacidades empresariais, com a finalidade de criarem um emprego decente para elas mesmas e para outras pessoas, mediante a educação, a formação, a aprendizagem permanente, e outras políticas e programas" (OIT, 2004). Nítida a implicação pessoal, mas, também, coletiva, da pessoa trabalhadora no dito processo.

Os países membros precisam reconhecer o direito à educação e à formação como um direito subjetivo de todas as pessoas, bem como que todos os interlocutores sociais são partes relevantes para a sua concretização. Igualmente importante é reconhecer a demanda por uma atuação conjunta do Estado (realizar investimentos e criar as condições necessárias), das empresas (investir na educação e formação da força de trabalho), e das pessoas beneficiadas (dedicar-se ao desenvolvimento pessoal e profissional).

Como visto, a Recomendação 195 da OIT (2004) ressalta que a educação, formação e aprendizagem permanentes, além de direitos subjetivos, são, também, deveres das pessoas de aproveitarem as oportunidades oferecidas e dedicarem-se ao desenvolvimento pessoal, profissional, social e coletivo. O processo educativo, portanto, deve ser resultado da atuação estatal de promoção de investimentos, criação de infraestrutura, e provisão de estímulos econômicos e financeiros às empresas. Estas, por sua vez, devem investir recursos na educação e formação da força de trabalho. Tudo isso realizado mediante estreita colaboração social, em prol do desenvolvimento econômico, bem como da redução das desigualdades e da pobreza.

Oportuno registrar, no momento, a lição de Bottamedi (2017, p. 49, grifo do autor): “o *direito do trabalhador à educação, como visto, integra a dimensão dos direitos humanos*, recebendo tratamento de destaque pelo Direito Internacional do Trabalho, até mesmo em patamares superiores aos previstos no direito interno”.

Vê-se, portanto, à luz da legislação laboral internacional, que o direito humano à educação da pessoa empregada é protegido na sua acepção mais ampla possível – isto é, não se restringe à mera formação técnico-profissional. A educação integral da pessoa que trabalha demanda atuação conjunta e integrada da sociedade como um todo (Estado, empresas e trabalhadores), cuja realização deve ser orientada para a construção de uma sociedade com justiça social. A redução das desigualdades sociais exige a ampliação das oportunidades de acesso à educação para todas as pessoas trabalhadoras. Ao indivíduo cabe, por sua vez, a adesão às oportunidades educacionais, bem como a dedicação ao desenvolvimento social pessoal e coletivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, afirma-se que o direito à educação é um direito humano preconizado por diversos tratados e convenções internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas. A presente pesquisa procurou entender a sua aplicação e extensão no que concerne ao seu desenvolvimento no seio das relações de emprego.

Percebeu-se que a educação deve ser desenvolvida como um direito humano, e, ao mesmo, tempo como um meio de acesso a outros direitos humanos. Foi possível perceber que o trabalho humano é indissociável da educação, pois, ambos desempenham papel imprescindível à promoção da dignidade da pessoa humana: a emancipação social pessoal e coletiva das pessoas que trabalham.

A revisão dos dispositivos das convenções e das recomendações promovidas pela Organização Internacional do Trabalho permitiu concluir que a educação é um direito humano da pessoa em uma relação de emprego, o qual deve ser protegido e implementado na mais ampla acepção possível. Não se pode falar de educação meramente profissionalizante, isto é, voltada exclusivamente à aquisição de competências e habilidades relativas à execução das tarefas laborais. A educação da pessoa empregada deve permitir a evolução pessoal e social do indivíduo, capacitando-o também para a vida em sociedade e orientada pelos direitos humanos.

A educação da pessoa em uma relação de emprego, portanto, deve resultar de um amplo programa educativo, formal e informal, o qual demanda a atuação em conjunto dos Poderes Públicos e da sociedade, e, nesta última estão inclusos os empregadores da iniciativa privada.

À guisa de conclusão, responde-se afirmativamente à pergunta de pesquisa posta para dizer que existe um direito à educação da pessoa empregada, o qual deve ser desenvolvido ao longo de toda a vida não apenas mediante programas educativos formais, mas também, e, principalmente, na modalidade informal no contexto da execução do contrato de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

ARENDT, Hannah. Trabalho, obra, ação. Trad. Adriano Correia. Rev. Theresa Calvet Magalhães. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 07, p. 175-201, 23 out. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/163481/157146>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BARZOTTO, Luciane Cardoso. **Direitos humanos e trabalhadores:** atividade normativa da Organização Internacional do Trabalho e os limites do direito internacional do trabalho. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

BARZOTTO, Luciane Cardoso. A educação jurídica na era colaborativa. *In:* MACHADO, Carlos Augusto Alcântara; JABORANDY, Clara Cardoso Machado. **Direito e fraternidade:** em busca de concretização. Aracaju: EDUNIT, 2018, p. 43-56.

BOTTAMEDI, Ana Lúcia Francisco dos Santos. **Educação:** direito do trabalhador? Possibilidades e desafios da educação corporativa na perspectiva do direito do trabalho. São Paulo: LTr, 2017.

CAGGIANO, Monica Herman. A educação. Direito fundamental. *In:* RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.); RIGHETTI, Sabine (org.). **Direito à educação:** aspectos constitucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 19-38.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e poder.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. *In:* MARCÍLIO, Maria Luiza; RUSSOLI, Lafaiete (coord.). **Cultura dos direitos humanos.** São Paulo: LTr, 1998.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. Universidade de São Paulo. **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: 03 mar. 2022.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. Universidade de São Paulo. **Declaração dos Direitos do Bom Povo da Virgínia, 1776.** Disponível em: [ttp://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](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: 03 mar. 2022.

DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves. **Constituição da República e direitos fundamentais**: dignidade da pessoa humana, justiça social e direito do trabalho. 2. ed. São Paulo: LTr, 2013.

DELGADO, Maurício Godinho. **Capitalismo, trabalho e emprego**: entre o paradigma da destruição e os caminhos de reconstrução. 2. ed. São Paulo: LTr, 2015.

DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, vol. 79, n. 2, p. 199-219, abr./jun. 2013.

FRANCO FILHO, Georgenor de Sousa; MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Incorporação e aplicação das convenções internacionais da OIT no Brasil. *In*: FRANCO FILHO, Georgenor de Sousa; MAZZUOLI, Valério de Oliveira. (org.). **Direito internacional do trabalho**: o estado da arte sobre a aplicação das convenções internacionais da OIT no Brasil. São Paulo: LTr, 2016, p. 15-23.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação Social**, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Protocolo de San Salvador - 1988. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/sansalvador.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais**. 1974. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia**. 1995. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_por. Acesso em: 28 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Constituição**. 1919. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/genericdocument/wcms_336957.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 117**. 1962. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235329/lang--pt/index.htm. Acesso em: 03 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 122**. 1965. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235572/lang--pt/index.htm. Acesso em: 02 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 140**. 1974. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236113/lang--pt/index.htm. Acesso em: 02 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 142**. 1975. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236115/lang--pt/index.htm. Acesso em: 02 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Recomendação 195**. 2004. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_242765/lang--pt/index.htm. Acesso em: 03 mar. 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104. 1998. p. 101-121. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/716/732>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

CAPÍTULO 4

COLONIALISMO, COLONIALIDADE E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Carola Cristofolini¹Thaís Janaina Wenczenovicz²

INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará a temática da violência contra a mulher a partir de uma leitura de autores que compõem as Epistemologias do Sul, passando pelo processo histórico do colonialismo e da posterior colonialidade, os quais colaboraram socialmente para a construção da subalternização de grupos, dentre eles, àqueles constituídos por mulheres. Para traçar essa trajetória, faz-se essencial abordar o contexto histórico vivenciado pela mulher desde o período do colonialismo promotor da colonialidade classista e racista, aspectos que se propagaram disfarçadamente para os dias atuais e refletem na vida das mulheres, como se observa na violência de gênero que se caracteriza pelo exercício de poder violador em razão de ser mulher.

Nesta direção, o poder de dominação existente entre homens e mulheres se desenvolveu e acarretou desigualdades entre os gêneros. Em vários campos

¹ Jornalista e Psicóloga. Mestranda em Direito pela UNOESC de Chapecó/SC. Psicóloga Policial Civil da Polícia Civil de Santa Catarina com atuação no atendimento a crianças, adolescentes, mulheres e idosos vítimas de violência na Delegacia de Comarca de Itapema/SC. Docente da Academia de Polícia Civil de Santa Catarina.

² Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito/UNOESC. Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná- UNIOESTE. Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Universidade Federal da Fronteira Sul. Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - UNESCO. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD UNOESC. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul. Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/Rio Grande do Sul). Membro sócia-titular da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

as mulheres estão subalternizadas como no ambiente doméstico, no mercado de trabalho, na política, na economia, na educação, dentre outros setores. Ante o exposto, observa-se que a mulher vivencia desigualdades em um sistema patriarcal gerador de múltiplas violências, haja visto alguns documentos legais instituídos³ e válidos na atualidade para combater tal violação. Esse contexto é observado em indicadores oficiais.

O objetivo do presente trabalho é traçar elementos acerca da trajetória histórica e sociojurídica da violência contra a mulher a partir da leitura de autores que compõem as Epistemologias do Sul. Inicia-se o artigo com a exposição do processo de colonialismo e de colonialidade e das origens de dominação e poder a partir da raça e do gênero como instrumentos de classificação social dos povos. Na sequência, é abordada a violência contra a mulher em diferentes contextos apresentando-se dados estatísticos da atualidade como forma de mostrar o fenômeno da violência contra grupos subalternizados compostos por mulheres. O processo de produção foi por meio de pesquisa bibliográfica.

No que tange aos procedimentos metodológicos, este estudo é de ordem descritiva, sendo que a análise apresenta uma natureza qualitativa. A técnica de pesquisa utilizada foi a análise bibliográfica de algumas produções de autores das Epistemologias do Sul que pareceram melhor se articular com o tema da violência contra a mulher. A análise dos dados, por sua vez, seguiu um processo indutivo.

1 COLONIALISMO E COLONIALIDADE: REFLEXÕES PONTUAIS

Historicamente a mulher sofre ações de violência estrutural e simbólica, resultado do processo do colonialismo ancorado no eurocentrismo, tecnicismo

³ Alguns desses documentos legais são: a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha; a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, que altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos; a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de 1979.

e racionalismo universalista surgido na Europa e propagado para diversos continentes. Uma das bases desse tipo de pensamento e poder é a classificação social da população do mundo conforme a raça, uma construção da mente humana projetada na dominação colonial, permeando “as dimensões mais importantes do poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117). É possível que as raízes sejam fenotípicas, como sexo e cor da pele, evidenciando que desde muito cedo o critério raça foi utilizado para diferenciar estruturas biológicas entre conquistadores e conquistados, servindo de classificação da sociedade entre pobres e ricos, por exemplo (QUIJANO, 2005, p. 117).

O homem exercia sobre a mulher e os filhos o sadismo autorizado. Os índios são transformados em um “protótipo literário” que pouco estava relacionado com seu “verdadeiro papel na História do Brasil”. Sob o controle do “imperador” e seus ministros, as polícias e o exército “caçavam escravos fugidos e devolviam-nos a seus senhores”, por vezes, após serem mutilados e torturados. Por seu turno, o negro no Brasil, em 1865, sob o tradicionalismo jesuíta, a economia agrária e a ideologia romântica apareciam na literatura “em papéis-padrão, como “o escravo heroico”, “o escravo sofredor”, a “bela mulata”. Ao fim e ao cabo, da Europa para o mundo, todos os inferiorizados são caracterizados pela sua “inépcia”. (SKIDMORE, 1976, p. 21).

O positivismo, exportado da Europa para o Brasil e outros países, parecia atraente aos membros da elite que “desejavam o progresso econômico sem mobilização social”, visto que agitadores sociais poderiam atrapalhar a catequização e a instalação do poder dominante. “Julgando a massa da população ‘despreparada’ para participação plena na sociedade”, em razão do analfabetismo, da raça inferior etc., os colonizadores consideram o “aspecto autoritário do positivismo um modelo de modernização”, assim explicando e justificando a “continuada concentração do poder nas mãos da elite”. A vinda dos europeus representou a higiene e a catequese para a posterior produção de novos frutos, dentre esses, o processo de “branqueamento” (SKIDMORE, 1976, p. 28).

Por meio das categorias eurocêntricas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes etc.), a partir da perspectiva, ponto de vista e experiência da Europa, foram pensados e organizados o tempo e o espaço de todos os seres humanos, elevando-se as particularidades culturais e históricas europeias ao patamar de "padrão de referência superior e universal"; tais construções constituíram parâmetros para analisar todas as realidades e também significaram "proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta". Isto é, as diversas maneiras de ser, de conhecer, de organizar a sociedade, foram transformadas "não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas", situadas "num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade" (LANDER, 2005, p. 13).

Esse instrumento de dominação perdura por séculos, mesmo que disfarçadamente, evidenciando seu caráter forte e duradouro. Tal artifício impactou na dominação de gênero, sendo que os povos dominados são colocados em uma situação de inferioridade, bem como seus traços fenotípicos, seus saberes intelectuais e culturais (QUIJANO, 2005, p. 118). O poder sob o gênero é retratado também por Butler (2018, p. 14), cujos estudos apontam, inclusive, para os diferentes feminismos que devem ser contemplados no mundo, não apenas uma categoria como, por exemplo, a mulher branca. "Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem e na política". Para além disso, a crítica feminista "deve compreender como a categoria das "mulheres", o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida", segundo a autora, "pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação".

Federici (2017, p. 24), ao tratar dos sujeitos femininos desde o sistema feudal até a entrada do capitalismo, característico da Modernidade, aponta que para o sistema econômico, político e social imposto prevalecer "precisou destruir: a herege, a curandeira, a esposa desobediente, a mulher que ousa viver

só, a mulher *obeah* que envenenava a comida do senhor e incitava os escravos à rebelião". As mulheres têm suas histórias ocultadas, são exploradas e têm seus corpos usados para implantar a ordem de acúmulo do capital por meio da reprodução sexual, do trabalho com altas horas de jornada e dos baixos salários. Se "na sociedade capitalista a identidade sexual se transformou no suporte específico das funções do trabalho, o gênero não deveria ser tratado como uma realidade puramente cultural", mas sim como "uma especificação das relações de classe" (FEDERICI, 2017, p. 31).

Essas identidades históricas impactam nas formas de controle de trabalho durante todo o período colonial. Controlar uma forma de trabalho específico, significava controlar o grupo que dela fazia parte. À exemplo, o controle dos negros a partir do trabalho escravo; o controle da mulher branca, a partir de sua atribuição única e exclusiva de dona de casa; o controle da mulher negra, como trabalhadora empregada da mulher branca ou como ama de leite. Nesta direção Quijano (2005, p. 119) aponta "uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho" que se articulou de maneira "naturalmente associada", o que tem sido bem-sucedido até os dias atuais.

Saffioti (2013, p. 12), ao tratar da mulher na sociedade de classes e no contexto do trabalho, aponta para a classificação de gênero e de raça promotores de desigualdades em relação aos homens "de forma a alijar grandes contingentes do sexo feminino". Tais marcadores operam da Europa para o mundo conforme necessidades e conveniências dos colonizadores, hodiernamente reconhecidos junto ao sistema produtivo de bens e serviços. O domínio masculino serve aos interesses dos detentores de poder. Por seu turno, os homens "da classe dominada" atuam como "mediadores no processo de marginalização das mulheres. Trata-se do trabalho classificado a partir da raça e do sexo (SAFFIOTI, 2013, p. 18).

Tratando sobre o racismo no Brasil, importado do colonialismo, e a importância de um “debate estrutural”, Ribeiro (2019, p. 9) coloca que é “fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências”. Pensar-se “como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas”. A autora lembra que apesar da Constituição do Império em 1824 prever que a “educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas”.

Na intersecção classe e raça Ribeiro (2019, p. 12) coloca que os movimentos das pessoas negras debatem o racismo como estrutura das relações sociais que promove “desigualdades e abismos”. Para a autora, o racismo trata-se de um “sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo”. Ao adentrar no debate sobre as questões das mulheres negras, coloca que elas são “ultrassexualizadas desde o período colonial”. Propaga-se a ideia de que elas são “lascivas”, “fáceis” e “naturalmente sensuais”, concepção que serve para “justificar abusos” (RIBEIRO, 2019, p. 83). Nesta direção, complementa a autora, “como a norma é branca, tudo o que difere é visto como o que não é bom” (RIBEIRO, 2019, p. 90).

Em relação às questões de gênero, Butler (2018, p. 14) coloca que se tornou impossível separar gênero dos atravessamentos políticos e culturais em que essa categoria é produzida e mantida. Se alguém “é” uma mulher, não é tudo o que esse alguém é. O termo não resta “ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos”. Para a autora gênero “estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas”, de modo inadequado, sem ouvir a perspectiva de quem pertence a essas classes.

Em seus estudos falando sobre as mulheres negras e que remonta ao colonialismo Gonzales (1984, p. 226) aponta que “o barato é domesticar mesmo”. Ao deter o “olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem”. Nessa caminhada, “a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel”. É por meio de “noções de consciência” como forma de fazer o “discurso ideológico” estar presente que “o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber” acontece (GONZALES, 1984, p. 226). É por aí que se dá a exclusão.

O “sistema-mundo” europeu não se limitou ao controle do trabalho, mas também das subjetividades, da cultura, dos conhecimentos existentes e da produção de novas formas de pensar e existir. Ou ainda, os conquistados foram forçados a reproduzir o que os dominadores lhes impunham (QUIJANO, 2005, p. 121). Um golpe nas subjetividades. A mulher que vive com um parceiro ou uma parceira, independentemente do formato da relação estabelecida, muitas vezes é proibida de estudar ou de trabalhar, pois pela sociedade machista, classista e patriarcal construída historicamente ainda, na percepção de muitas pessoas, a atuação delas deve ser limitada ao cenário doméstico, o que também evidencia a própria desqualificação do trabalho no lar.

Com efeito, a modernidade ocidental se sustentou em um “pensamento abissal”, dividindo a realidade social em dois mundos: o “deste lado da linha”, isto é, sociedades metropolitanas (colonizadoras), Direito (legal ou ilegal, consoante o arcabouço jurídico oficial do Estado ou internacional) e conhecimento científico; e o “do outro lado da linha”, ou seja, territórios coloniais, “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou

indígenas" (que são eliminados como "conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso", constituindo meras "crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos") e "território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não reconhecidos oficialmente" (SANTOS, 2007, p. 72/73).

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 73/75):

Na sua constituição moderna, o colonial representa não o legal ou o ilegal, mas o sem lei. Uma máxima que então se populariza, "Não há pecados ao sul do Equador", ecoa na famosa passagem dos Pensamentos de Pascal, escritos em meados do século XVII: "Três graus de latitude subvertem toda a jurisprudência. Um meridiano determina a verdade [...]. Singular justiça que um rio delimita! Verdade aquém dos Pirineus, errado além". De meados do século XVI em diante, o debate jurídico e político entre os Estados europeus acerca do Novo Mundo concentra-se na linha global, isto é, na determinação do colonial, e não na ordenação interna do colonial. O colonial é o estado de natureza, onde as instituições da sociedade civil não têm lugar. [...] A zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas mágicas ou idolátricas, cuja completa estranheza conduziu à própria negação da natureza humana de seus agentes.

O controle tem então origens coloniais. A Modernidade é vista no controle do trabalho, por meio de recursos e produtos; no sexo, pela família ideal burguesa; na autoridade, pelo Estado nação; e nas subjetividades, pelo eurocentrismo superior (QUIJANO, 2005, p. 123). Demonstra, conforme aponta Quijano (2005, p. 126) "o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado", configurando o capitalismo. Tratando do mesmo contexto colonial que contribui para a nova ordem estabelecida, Cardoso (2020, p. 85) traz que em meados do século XVI por meio das

caravelas portuguesas aconteceu o tráfico dos escravizados vindos nos transatlânticos. O branco se definiu branco e definiu quem é o outro, negro. “Quem define? Resposta. O colonizador. Ele define e impõe sua nomeação. Eu branco me defino branco, Eu branco lhe defino negro, defino o Outro “outro”.

O colonialismo foi além, fazendo com que o falso processo de igualdade girasse em torno da dominação dos vulneráveis, tornando-os iguais para melhor dominar e controlar. Santos (1997), ao abordar o processo de globalização, colocará que essa é formada por conjuntos diferenciados de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização. “Perante as condições do sistema-mundo ocidental não existe globalização genuína; aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo”. Como no caso da não existência de um único feminismo ou de um único patriarcado, “masculinidade hegemônica”, abordado por Butler (2018, p. 15). “Embora afirmar a existência de um patriarcado universal não tenha mais a credibilidade ostentada no passado, a noção de uma concepção genericamente compartilhada das “mulheres”, corolário dessa perspectiva, tem se mostrado muito mais difícil de superar”.

No colonialismo e posterior colonialidade, o processo religioso separava corpo da alma, sendo o corpo objeto do conhecimento, e a alma objeto de salvação. Isso afetou as relações sexuais de dominação estereotipando as mulheres, especialmente as de raças inferiores. O dualismo corpo e alma abriu espaço para o surgimento da ideia de gênero (QUIJANO, 2005, p. 129). Pode-se dizer que essa perspectiva afeta questões religiosas, onde os múltiplos credos espalhados pelo planeta não têm espaço para existirem para além das muralidades do local onde nasceram. Hoje, diversas classes sociais, são o que não são, ou seja, foram forjadas a seguir o padrão europeu, impedindo o desenvolvimento das subjetividades genuínas.

É o que ocorre com muitas mulheres em ambiente doméstico quando têm seus direitos fundamentais sociais como trabalhar e estudar proibidos,

pois seu parceiro ou parceira contribuem para esse pensamento colonial reforçando os aspectos anteriormente citados, legitimando o lugar da mulher em casa prestando cuidados aos filhos e lidando com afazeres domésticos. Por vezes, a mulher trabalha, mas seu dinheiro é controlado pelo outro, impedindo-a de exercer o direito social ao lazer. Tem-se ainda nesse contexto o adoecimento físico e mental e a constante insegurança. Ao refletir sobre mercado de trabalho, há diferenças salariais entre homens e mulheres que ocupam a mesma posição. “E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida” (QUIJANO, 2005, p. 130).

Em relação às mulheres brancas Lugones (2008, p. 98) aponta que “la pureza y la pasividad sexual son características cruciales” delas, além de serem “reproductoras de la clase y la posición racial y colonial de los hombres blancos burgueses”. Tão importante quanto esses aspectos, “es que las mujeres burguesas blancas son sean excluidas de la esfera de la autoridad colectiva, de la producción del conocimiento, y de casi toda posibilidad de control sobre los medios de producción”. Assim, a partir dessas caracterizações, as mulheres brancas têm suas personalidades e poderes reduzidos, evidenciando o exercício de poder em decorrência do simples fato de serem mulheres.

“La gente del «tercer género»”, onde estão classificadas as mulheres negras, “fueron reducidos a la animalidad, al sexo forzado con los colonizadores blancos, y a una explotación laboral tan profunda que, a menudo, los llevó a trabajar hasta la muerte” (LUGONES, 2008, p. 99). Ao tratar da colonialidade Lugones (2014, p. 939) nomeia a classificação dos povos a partir do poder e de gênero. Tal processo causa a “redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos

que seres humanos" o que "contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização".

Para justiça faz-se necessário ir além do devido processo legal que ocorre dentro de um Estado por meio de suas leis positivadas. Liberdade é ter consciência de si, de seu papel de cidadão no mundo e, por consequência, do mundo circundante, o que possibilitará as escolhas de dentro para fora. "A liberdade como consciência seria o princípio de uma autorregulação ética e moral material, isto é, não metafísica" (CARDOSO, 2020, p. 91). Esses são aspectos da atualidade que impactam os grupos em situação de vulnerabilidade, como mulheres em situação de violência em ambiente doméstico, as quais têm direitos sociais e subjetividades violados. Para haver o diálogo e evoluir dessa situação faz-se necessário o "reconhecimento das incompletudes mútuas" (SANTOS, 1997).

Quando se desenvolve o mundo a partir das subjetividades combate-se o universalismo. Conforme aponta Flores (2009, p. 187) deve-se defender um "universalismo de chegada", em que as diversas culturas ofereçam suas opções, discutindo-as em um plano de igualdade. Sob essa perspectiva os direitos humanos devem ser analisados, debatidos e definidos a fim de fazer valer a realidade "dos interesses mais gerais e difusos de uma formação social" para que a vida seja digna de ser vivida. Direitos humanos devem ser pensados a partir dos olhares de todos os indivíduos que constituem uma determinada sociedade, sem exclusões por classe, raça ou gênero.

2 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra a mulher acompanha os mais variados períodos históricos e promove opressões limitantes ao desenvolvimento da personalidade, das subjetividades, no ambiente de trabalho, ao bem-estar físico, cultural e social. A mulher pode sofrer estupro, assédio sexual

no trabalho, ter salários diferentes nas mesmas posições ocupadas por homens, limitações em postos políticos ou sofrer violências dentro do ambiente doméstico, por exemplo. As violências são todas aniquiladoras de subjetividades e violadoras de direitos humanos, como a dignidade da pessoa humana e a integridade física. Compreender a cosmologia dos grupos que são constituídos por diversas mulheres também é necessário para reconhecer a pluralidade delas. Pode-se refletir sobre os variados feminismos ao invés de um único feminismo que as constitui, haja visto que também são encontradas diferenças sociais entre mulheres negras e brancas ou de diferentes religiões, por exemplo.

A história deixou marcas de exclusão e violências no decorrer dos séculos sendo presente no século XXI. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020 reflete o processo das violências a classes subalternizadas, como as mulheres. Apesar da violência contra a mulher no primeiro semestre de 2020 ter caído 9,6%, no mesmo período aumentou em 3,8% o número de chamados ao 190 em relação a esses crimes. No primeiro semestre de 2020 cresceu o número de feminicídios em 2% em comparação ao primeiro semestre de 2019. Evidenciou-se que em 2019 no Brasil, a cada 2 minutos, há uma vítima de violência doméstica por agressão. No mesmo ano no Brasil o Anuário mostrou que ocorre 1 estupro a cada 8 minutos sendo que 58,8% das vítimas tinham no máximo 13 anos e 85,7% eram do sexo feminino. Esses dados refletem a violência contra a mulher no Brasil, mostrando que é uma temática presente e atual, a qual justifica ser estudada e deve ser coibida a partir de políticas públicas.

A edição de 2021 do Anuário Brasileiro de Segurança Pública aponta um aumento no número de feminicídios em 0,7%. Traz ainda que dentre as vítimas de feminicídio 61,8% delas são mulheres negras, refletindo a maior vulnerabilidade de mulheres negras em relação a mulheres brancas nesse quesito. O número de medidas protetivas concedidas pelos tribunais de

justiça do país cresceu em 3,6%, refletindo colonialismo patriarcal carregado pelos anos e presente nos dias atuais. Segundo o Atlas da Violência de 2021, em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em números relativos, significa dizer que “enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1”. Nesta direção, “o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra”. Portanto, “para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras”.

O Boletim Mensal de Indicadores da Segurança Pública de Santa Catarina de abril de 2021 aponta que em 2018 houve 42 feminicídios no estado. Em 2019 foram 58 e em 2020 foram 57. No período de 01/01 a 30/04 de 2021 totalizaram 11. Esses dados também mostram como a temática ainda necessita de estudos para combater esse tipo de criminalidade. Dados do IBGE⁴ de 2019 apontam que a taxa de participação da mulher no mercado de trabalho é de 54,5% contra 73,7% em relação aos homens. Já dados de 2020 do mesmo Instituto trazem que em cargos gerenciais há participação de 37,4% das mulheres contra 62,6% dos homens. Considerando o cargo político de vereadora, dentre as vagas ocupadas no Brasil, 16% são mulheres. Todos os dados retratados acima refletem a subalternização em que a mulher ainda vive atualmente, apesar dos avanços.

Outros dados que merecem ser observados são os apontados no período da pandemia Covid-19. Na publicação do Anuário de Segurança Pública de 2021 sobre registros da violência sexual no contexto pandêmico foram analisados 60.926 registros de violência sexual no Brasil em 2020, sendo 16.047 de estupro e 44.879 de estupro de vulnerável, informações advindas dos boletins de ocorrência registrados pelas polícias civis. Em relação às vítimas de estupro de vulnerável, tipificadas no Código Penal pela Lei 12.015/2018, do total delas 86,9% são do sexo feminino contra 13,1% do sexo masculino. As meninas de

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Segunda edição de estatísticas de gênero.

13 anos são as mais acometidas. Em relação à raça indica-se que 50,7% são negras, 48,7% brancas, 0,3% amarelas e 0,3% indígenas.

Em outro relatório sobre a violência contra meninas e mulheres no ano pandêmico, também publicado no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2021, em 2020 no Brasil foram 3.913 homicídios de mulheres, dos quais 1.350 foram registrados como feminicídios em delegacias de polícia civil, média de 34,5% do total de assassinatos, ou seja, tais mulheres morreram em razão de gênero, por serem mulheres. Em relação ao perfil racial, entre as vítimas de feminicídio, 61,8% eram negras, 36,5% brancas, 0,9% amarelas e 0,9% indígenas. Por seu turno, em relação às vítimas dos demais homicídios femininos 71% eram negras, 28% eram brancas, 0,2% indígenas e 0,8% amarelas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da busca pela homogeneidade da sociedade por meio do capitalismo e dos pensamentos europeus para produzir uma identidade forte e comum, o que se vê hoje é o contrário, uma sociedade planetária plural e heterogênea onde as diferentes vozes buscam ser ouvidas para construção de uma sociedade igualitária. As diferenças estão buscando seus espaços apesar dos percalços históricos. A riqueza humana reside no desenvolvimento das diversas capacidades e das condições necessárias para que elas se desenvolvam permitindo o diálogo intercultural. Significa não excluir o que nos é essencialmente humano. Pode-se pensar que para romper um ciclo de subalternização é necessário romper com a visão naturalizante de tal visão, o que passa por superar socialmente e globalmente preconceitos contra a mulher. Os índices retratados na segunda parte do presente artigo apontam para a necessidade de se estabelecerem políticas públicas que funcionem na prática para coibir a violência contra a mulher, contra as meninas vulneráveis, contra as mulheres negras, amarelas, índias,

brancas, considerando os feminismos que compõem as sociedades. A necessidade de reflexionar sobre classe, raça e gênero é tão antiga quanto hodierna, o que se evidencia com a construção das subalternizações das mulheres desde o período do colonialismo e posterior colonialidade até a contemporaneidade com o exercício do poder a partir da intersecção desses marcadores sociais. Ampliar os espaços para denunciar dados e fatos sobre tais violências e colocá-los à disposição e ao conhecimento da comunidade acadêmica pode contribuir para a busca de deslegitimar a violência de gênero. Caminho longo, contínuo e necessário a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.104/2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude e justiça: análise sociológica através de uma fonte jurídica: documento técnico ou talvez político?** The Journal of Hispanic and Lusophone Whiteness Studies. Ed. JM. Persánch, Vol. 1, 2020, pp. 84-106. Disponível em: <https://digitalcommons.wou.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=hlws>. Acesso em: 09 set. 2021.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 50/62.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva** (Trad. do Coletivo Sycorax). São Paulo: Ed. Elefante, 2017.

FLORES, Joaquim Herrera. **A (Re) invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

GONZÁLES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Estatísticas de Gênero. Segunda Edição. 2021. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2021/03/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2021**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 09 set. 2021.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul.-dez. 2008.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos feministas, Florianópolis, 22(3), 320, 2014, p. 935/952.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina**. In: **QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117 a 142.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTA CATARINA. **Boletim Mensal de Indicadores da Segurança Pública de Santa Catarina**. Colegiado Superior de Segurança Pública de Santa Catarina: 2021. Disponível em: https://www.ssp.sc.gov.br/files/dinidocs2021/Boletim_Mensal_202104.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra Ltda, 2009, pp. 1 a 19. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos**. Porto, 1997. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SKIDMORE, Thomas E. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2021.

CAPÍTULO 5

BULLYING E RACISMO DE GÊNERO NARRADOS POR UM GURI TRANS

Amanda Pia dos Santos¹
Maria Cristina Schefer²

INTRODUÇÃO

Estamos em 2022 e muitos assuntos que circunscrevem o cotidiano escolar ainda estão ausentes das salas de aula, não são priorizados no ensino, exemplo disso são estudos sobre gênero e sexualidade. Este estudo retrata vivências de um guri³ trans⁴, principalmente, durante os anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha de um adolescente transgênero/transexual foi ao mesmo tempo a escolha pela visibilidade homossexual da categoria LGBTI+ sobre a qual têm recaído os maiores índices de violência, dentro e fora da escola, no Brasil. Dados recentes apontam que 82% dos transgêneros: transexuais e travestis evadem da escola antes de completarem o Ensino Médio; além disso, o Brasil é o país que mais mata transgêneros no mundo, pelo 13º ano consecutivo, portanto, é urgente que a natureza desses processos excludentes e de barbáries seja enfrentada.

Vale lembrar que há toda uma legislação nacional em defesa da educação inclusiva, com documentos que criminalizam a homofobia e repudiam o *bullying*, entretanto, a desinformação ou a negação da informação

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); amanda.piasantos@gmail.com.

² Doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos- RS); maria-schefer@uergs.edu.br.

³ Alcinha para crianças e jovens do gênero masculino que moram no Rio Grande do Sul.

⁴ Abreviatura de transexual: transgênero e/ou travesti.

tem gerado processos educativos que cancelam as vozes de todos aqueles que não se enquadram às normas binárias homem/masculino, mulher/feminino.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se os referenciais teóricos-legais, que inclui a utilização de dois informativos, uma cartilha e uma apostila, de diferentes órgãos governamentais, sendo um estadual e outro nacional, considerados potentes aliados para a difusão de informações sobre a vida homossexual. Na sequência, apresenta-se a metodologia qualitativo-biográfica, que por sua característica singular, potencializou as análises evidenciando que há muito a ser feito, a partir da escola, para a permanência digna de estudantes transgêneros.

1 PENSAR CERTO A PARTIR DA TEORIA QUEER

A teoria *queer*⁵ pode ser entendida como uma política pós-identitária, que se explica a partir da cultura acenando para a pluralidade enquanto constituinte do gênero e da sexualidade, “a teoria queer permite pensar na ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (Louro, 2020, p.44).

Diante disso, entendendo a família como a primeira referência para a vida social, nela podem ocorrer os primeiros equívocos quanto ao gênero e a sexualidade; os primeiros cancelamentos impedindo a singularidade humana.

Entretanto, quando nasce uma criança, quando se declara ela menina ou menino e se traça um caminho para ela seguir, “paradoxalmente, fornece[-se] a pauta para as transgressões” (LOURO, 2020, p. 17) para o desvio da rota,

⁵ No inglês, estranho, porém, um estranho imbuído de maledicência que equivaleria ao termo “bicha”, no português, no Brasil.

e a manifestação da homossexualidade. O homossexual, na teoria *queer*, é o transgressor que ousou a “[...] colocar-se contra a normalização” (LOURO, 2020, p. 35), contra a heteronormatividade.

A família pode se tornar um lugar acolhedor ou hostil ao parente homossexual e isso pode definir a movimentação em outros espaços sociais como, por exemplo, na escola. Pensando na recepção material dos bebês imaginados durante o período de gestação pelos familiares, é comum que comprem brincos para as meninas e as suas orelhas são furadas antes que deixem o hospital, performando a feminilidade. Também é comum enfeites de times de futebol e chuteiras nas portas dos quartos dos meninos, performando a masculinidade. Engana-se quem pensa que essas ações são corriqueiras, na verdade esses ritos azul e rosa, as performances “[...] precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize” a partir da “[...] ótica heterossexual [...]” (LOURO, 2020, p. 40).

Mesmo quando as famílias demonstrem empatia com a identidade de gênero de seu familiar, outras instituições precisaram ser enfrentadas pelo corpo estranho ao convencional. A escola, lugar em que as crianças e jovens passam grande parte da vida vem a ser um espaço crucial para a autoimagem do homossexual.

Contudo, não se pode esquecer que a escola, como instituição social, surgiu, no século XVII, vinculada à igreja, em meio à moral da heteronormatização. Desse modo, a instituição escolar, carrega resquícios culturais que precisam ser enfrentados, carecendo repensar os corpos do seu público, acolhendo a diversidade, propondo currículos para o todo social, capaz de “[...] desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados [...]” (Louro, 2020, p. 46).

Ao mesmo tempo, vale ponderar que, como os atributos do corpo determinam o lugar social do sujeito, há uma vigília secular tentando evitar desvio. Famílias, escolas, igrejas, leis, mídia, médicos, historicamente,

buscaram garantir uma norma de gênero e de sexualidade, relacionando o comportamento heterossexual com “sanidade, legitimidade, moralidade e coerência” (LOURO, 2020, p. 76). Desse modo, cotidianamente, “os corpos são marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros” (LOURO, 2020, p. 77).

Por fim, infere-se das contribuições de Louro, que a heteronormatividade tem raízes profundas, gera estigmas e fragiliza o direito humano dos homossexuais a uma vida digna.

2 INFORMATIVOS PARA A GARANTIA DE DIREITOS HUMANOS NESTA SOCIEDADE DE CONSUMO

Assumindo a responsabilidade social para a garantia de Direitos Humanos a todos, independente da orientação sexual, muitos órgãos governamentais desenvolveram, nas últimas décadas, materiais didático-pedagógicos para auxiliar na compreensão da diversidade de gênero e de sexualidade. A impossibilidade de macro explicações ou definições de categorias estáticas de gênero e sexualidade têm sido apontadas nessas publicações.

Neste estudo, optamos pela utilização de dois desses materiais, disponíveis em redes sociais, entendidos como importantes documentos para a prevenção a violências de gênero e à preservação da vida digna homossexual, a saber: a apostila: *Gênero e Diversidade na Escola*: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, organizada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR em 2009; e a cartilha *Entendo a diversidade sexual* / Defensoria Pública do Estado da Bahia, publicada em 2018.

O interstício de 9 anos entre as publicações evidencia tanto à manutenção da demanda quanto à necessidade de atualização terminológica⁶ sobre gênero e sexualidade. No que diz respeito a gênero, a apostila publicada pela SPM e SEPPIR esclarece:

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (CARRARA, 2009, p. 39).

Nesse mesmo material, quanto ao conceito de sexualidade, é a polissemia no uso social do termo que permeia a reflexão, conforme o excerto abaixo:

Sexualidade é o termo abstrato utilizado para se referir às capacidades associadas ao sexo. Mas o que exatamente "sexo" significa? Várias coisas ao mesmo tempo. A palavra pode designar uma prática – "fazer sexo" ou "manter relações sexuais com alguém" – assim como pode indicar um conjunto de atributos fisiológicos, órgãos e capacidades reprodutivas que permitem classificar e definir categorias distintas de pessoas – como "do mesmo sexo", "do sexo oposto" – segundo características específicas atribuídas a seus corpos (CARRARA, 2009, p. 116).

Desse modo, há mais de 10 anos o material da SPM e SEPPIR já trazia para o debate tanto a questão da diferença conceitual entre gênero e sexualidade quanto o caráter cambiante dos termos. Exigindo, desse modo, que a diversidade e a pluralidade sejam adjetivos constituintes de quaisquer abordagens acerca de questões sobre gênero e sexualidade.

⁶ Em, 2016, a Comissão dos Direitos Humanos de Nova York oficializou 31 tipos de gêneros. Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/nova-york-agora-reconhece-31-diferentes-tipos-de-genero/>

O enunciado identidade de gênero é fundamental para a compreensão dessas que perpassam gênero e sexualidade, pois rompe, pelo menos terminologicamente, com o binarismo homem-macho, mulher- fêmea. Na cartilha *Entendo a diversidade sexual*, desenvolvida pela Defensoria Pública do estado da Bahia, a identidade de gênero foi explicada na seguinte redação:

É a percepção íntima que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou da combinação dos dois, independentemente do sexo biológico. A identidade traduz o entendimento que a pessoa tem sobre ela mesma, como ela se descreve e deseja ser reconhecida. Como a identidade de gênero não é sinônimo de orientação sexual, pessoas transgêneras, transexuais e travestis podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais (SENA; SOUSA, BRITO, 2018, p.10).

Desse modo, a aparência de uma pessoa ou seu sexo biológico não podem ser elementos para caracterizar alguém quanto à sua orientação sexual. Essa é, de fato, do âmbito da intimidade, definida de modo singular pela identidade de gênero.

Orientação sexual, na mesma cartilha está explicada nos seguintes termos, "é a atração emocional, afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente em relação à outra" (SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 07). Na sequência, o material define "três tipos majoritários de orientação sexual" (IBIDEM), e explica as especificidades, como:

Heterossexual: pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do sexo/gênero oposto. **Homossexual:** Pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero [desse modo, chama-se:]: **Gay** - homem que sente atração sexual e afetiva por outro homem; **Lésbica** - Mulher que sente atração sexual e afetiva por outra mulher. **Bissexual:** pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas de ambos os sexos/gêneros (grifos dos autores, SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 07).

Na cartilha, há uma reflexão importante sobre a diferença entre os termos homossexualismo e homossexualidade, obrigando o uso cuidadoso dessas expressões. Como pode ser lido no material:

Não se utiliza a expressão **homossexualismo** pois, neste caso, o sufixo "ismo" denota doença. A homossexualidade não é considerada como patologia pela Organização Mundial da Saúde - OMS, desde 1990, quando modificou a Classificação Internacional de Doenças - CID, declarando que **a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão** (grifos do autor, SENA; SOUSA; BRITO, 2018, p. 08).

Quanto aos transgêneros (trans), termo genérico, inclui travestis e transexuais. O transgênero/ travesti, segundo Sena, Sousa e Brito, (2019, p. 11-12) é,

a pessoa que nasce com sexo masculino e tem identidade de gênero feminina, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade. É também uma identidade de gênero, mas em uma categoria que foge ao padrão de homem e mulher, o que significa dizer que a travesti não se considera nem homem e nem mulher. Muitas travestis modificam seus corpos por meio de terapias hormonais, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, mas, em geral, não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (conhecida como "mudança de sexo").

O transgênero/ transexual, condição do participante desta pesquisa, segundo Sena, Sousa e Brito, (2019, p. 10) é:

a pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo biológico. Homens e mulheres transexuais podem manifestar a necessidade de realizar modificações corporais, chamado de processo transexualizador, por meio de terapias hormonais e intervenções médico-cirúrgicas, com o intuito de adequar seus atributos físicos (inclusive genitais - cirurgia de redesignação sexual) à sua identidade de gênero.

Uma pessoa transgênero/ transexual pode ser binária ou não binária. Não binária é a pessoal transexual que não se identifica nem como homem, nem como mulher, entendida, desse modo, como pessoa de gênero fluído, neutro, ambíguo etc.

Pensando na informação simbólica da sigla do Movimento LGBTI+, no Brasil, torna-se importante evidenciar o significado e posição de cada letra: L: lésbicas; G: *gays*; B: bissexuais; T: transgêneros, travestis e transexuais; I: intersexo; +: todas as outras identidades de gênero e sexuais, já que uma *charge* postada na conta do *Instagram* da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (jun. 2021) revela a profundidade periférica da categoria trans:

Figura 1 - Charge invisibilidade LGBT



Fonte: Rede social Matheus Ribs (2019).

Na *charge*, a letra L (lésbicas) está em tamanho menor, expressando a pouca representatividade; G (*gays*) está com maior visibilidade, como se desse conta de uma unidade que é inexistente na prática, a letra B (bissexual), escrita em pontilhados semiapagados, designa o assombramento à categoria; e a letra T (transgêneros), em imagem fúnebre, remete à situação de maior violência social, física e psíquica a que essa categoria está exposta. Desse modo, se aos homossexuais em geral é destinada a periferia existencial, aos transgêneros cabe, segundo Schefer (2017) a "periferia das periferias", um lugar pior do que a margem.

Ao mesmo tempo, é bom que se aponte para o nicho comercial que a comunidade LGBTQ+ tem produzido, a *Parada do orgulho LGBTQ de São Paulo*, que acontece desde 1997, é o evento que mais atrai turistas à cidade de São Paulo⁷. Essa parada só perde, em termos de público internacional, para o carnaval do Rio de Janeiro.

Na última edição física dessa “Parada Gay”, anterior à pandemia de Covid-19, cerca de 3.000.000 pessoas festejaram a diferença e contestaram a violência contra a comunidade LGBTQ+. Desse modo, o setor do turismo passou a ser um “aliado”, mesmo que comercial, da causa LGBTQ+.

Enfim, nesta Sociedade de Consumo Líquido-Moderna, que conforme Bauman (2008) todos e tudo são mercadorias, exibir-se em espaços de *glamour* é legitimar valor existencial, mostrar que participa do mundo das compras e que merece ser tratado como “homem de bem”. Conforme Schefer (2017, p. 84), “o homossexual pobre é a bicha, a sapata, o objeto. Já o homossexual rico é o gay, a lésbica, nicho do mercado [...] e pode viver com dignidade no espaço público”.

Diante dessa realidade, retomando os estigmas que afetam os homossexuais, é importante salientar que, mesmo que aquilo que se diga de alguém possa produzir efeitos negativos na vida da pessoa, é o poder de compra que permite ou não a circulação e a permanência dela em determinadas instituições ou espaços sociais. Para Bauman (2008, p. 73), “a sociedade de consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero (embora de modo contrafactual) não lhes faz concessões”.

Em outros termos, ser homossexual pobre tende ser mais difícil do que ser um homossexual rico. O dinheiro, gradualmente, e de modo geral, ameniza as marcas corporais e mesmo que não livre pessoas de estigmas,

⁷ Informações do site da SPTuris, empresa estatal de turismo do município de São Paulo, 2021.

evita que elas sejam rotuladas como “consumidores falhos”, como seres excedentes do mercado.

3 A PROTEÇÃO LEGAL E A COMUNIDADE LGBTI+

A educação escolar, historicamente, tem sido considerada estratégica para a produção e a difusão de conhecimentos humanizantes. As crianças e jovens escolarizados não só aprendem novos modos de estar no mundo como podem romper ou fragilizar, em seus círculos de convivência, comportamentos excludentes.

A educação é laica, conforme consta na Constituição Cidadã (1988), isso impede que ímpetos morais, filosóficos e ou religiosos, de quaisquer vertentes, afetem a socialização de saberes a partir da escola. Entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, salienta-se o disposto no Art. 3º, inciso IV: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Todos os demais documentos do país são derivados da Constituição Cidadã e, portanto, precisam estar em acordo com o texto de origem.

De modo geral, é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/ (394/1996) que normatiza a educação no país, bem como os processos de ensino. Já no seu 1º princípio, a LDBEN ratifica a escola inclusiva, que garanta “[...] - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento orientador para ações que envolvam a faixa etária da Educação Básica no Brasil (0 aos 17 anos), é válido destacar os direitos do estudante dispostos no Art. 53, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores [...]” (BRASIL, 1990, p. 43). De acordo com a lei, nenhum

estudante deve sofrer qualquer tipo de discriminação, independentemente de sua cor, classe social, gênero ou sexualidade, dentre outros.

A postura dos profissionais da educação é fundamental para a garantia de um ambiente

saudável na escola, livre de preconceitos e de discriminações. O adulto que permitir assédio moral ou qualquer outro tipo de violência em instituição de ensino comete crime passível de punição, conforme consta no Art. 232º do ECA: "submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena - detenção de seis meses a dois anos" (BRASIL, 1990, p. 111).

O direito das crianças e adolescentes à presença respeitosa no espaço escolar foi reafirmado na Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, mais conhecida como *bullying*. No primeiro parágrafo do Art. 1º, o *bullying* é definido como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Diante disso, as brincadeiras ofensivas entre colegas na escola precisam ser monitoradas pelos profissionais da educação. É necessário que a escola apresente medidas e promova ações de formação e informação que inibam o *bullying*. Essa proposição de reflexões preventivas ao *bullying* está prevista no art. 4º da Lei 13.185, a saber: "II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema" (BRASIL, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), último documento de abrangência nacional da área da educação, expressa o compromisso com

práticas escolares inclusivas, nos seguintes termos, "a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2017).

No entanto, segundo o *site* da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), no dia 4 de abril, quando a BNCC foi divulgada para a imprensa, os termos identidade de gênero e orientação sexual constavam no documento. Porém, no dia 6 de abril, dia de sua publicação oficial, eles foram "[...] suprimidos nos trechos que exemplificam pluralidade, equidade, diversidade e formas de preconceito para com as diferenças" (ABGLT, 2017, s/p). Desse modo, é possível dizer que mudança exclusão terminológica modalizou a temática gênero e sexualidade no currículo da Educação Básica deixando a questão subentendida, não dita.

Mesmo que os documentos supramencionados tratem de forma genérica ou aligeirada o direito a vida homossexual, qualquer ato que promova preconceito e/ou discriminação contra pessoas LGBTI+ atenta contra a legislação brasileira. Tanto que, no dia 13 de junho de 2019, o

Supremo Tribunal Federal (STF) enquadrou a homofobia e a transfobia na Lei do Racismo (Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989); sendo assim, trata-se de crimes hediondos: inafiançáveis e imprescritíveis.

Partindo para as especificidades legais, o movimento LGBTI+ luta há muitos anos para que pessoas trans possam se movimentar livres de linchamentos verbais e físicos, com vistas a produção de autoimagens positivas. Entre as conquistas legais, na perspectiva física da comunidade transgênero, enfatiza-se a Portaria de Nº 1.707, de 18 de agosto de 2008, a qual "institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão" (BRASIL, 2008).

Passados cinco anos da publicação da Portaria Nº 1.707, a Portaria de Nº 2.803, de 19 de novembro de 2013, ampliou o acesso à redesignação sexual incluindo a possibilidade cirúrgica a homens transgêneros, pois a lei anterior só previa o procedimento para mulheres transgêneros.

Originária do Rio Grande do Sul, outra lei que legitimou a condição da pessoa trans, foi o Parecer de nº 739/2009, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CED), que reconheceu o direito dos homossexuais a serem chamados pelos nomes definidos após a autoidentificação de gênero. Esse Parecer foi apontado pelo legislador como preventivo à evasão escolar dos trans nos seguintes termos, “[...] a negação ao uso do nome social tem contribuído para o afastamento destes grupos do ambiente escolar e que a adoção do dito nome social de travestis e transexuais nos registros contribuirá para a inclusão dos mesmos no processo educativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O Parecer nº 739/2009, inicialmente, orientou as escolas do Sistema Estadual de Ensino a adotarem o nome social escolhido pelos alunos transexuais e travestis. Na sequência, o Decreto de Nº 48.118, de 27 de junho de 2011, “dispõe sobre o tratamento nominal, inclusão e uso do nome social de travestis e transexuais nos registros estaduais relativos a serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Estadual e dá providências” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Em seu art. 6º, destaca-se: “as escolas da rede de ensino público estadual ficam autorizadas a incluir o nome social de travestis e transexuais nos registros escolares para garantir o acesso, a permanência e o êxito desses cidadãos no processo de escolarização e de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Dessa forma, os docentes devem chamar os estudantes pelo nome que eles escolheram, e não pelo nome de batismo, sem que isso gere qualquer desconforto. Como legitimação material dessa conquista, o Decreto de Nº 49.122, do dia 17 de maio de 2012, instituiu “a Carteira de Nome Social para

Travestis e Transexuais no Estado do Rio Grande do Sul" (RIO GRANDE DO SUL, 2012), que definiu um modelo único para essa carteira, conforme a imagem que segue:

Figura 2 - Carteira de Nome Social – frente e verso



Fonte: Rede social Matheus Ribs (2019).

Após essa conquista em âmbito estadual, em 28 de abril de 2016, com o Decreto de nº 8.727, o nome social passou a ser válido também em instituições federais, contemplando escolas da Rede Federal de Ensino. Segundo o inciso I do Art. 1º desse Decreto, nome social é a “[...] designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida” (BRASIL, 2016). No Art. 3º, a obrigatoriedade de uma estrutura de identificação inclusiva em toda entidade da administração pública federal direta, autárquica e fundacional foi impressa nos seguintes termos: “[...] conter o campo ‘nome social’ em destaque, acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos” (BRASIL, 2016).

A urgência de ações afirmativas para com a comunidade LGBTI+, com foco nos transgêneros foi enfatizada no site do Sindicato dos Professores Estaduais do Rio Grande do Sul (CPERS), por ocasião do Dia da Visibilidade Trans, em 29 de janeiro de 2019. A postagem comemorativa apresentou uma pesquisa desenvolvida pela Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (CEDS/OAB), na qual “estima que o país concentre 82%

de evasão escolar de travestis e transexuais, uma situação que aumenta a vulnerabilidade dessa população e favorece os altos índices de violência que ela sofre". Essa informação num espaço acessado por cerca de 80.000 profissionais da educação do estado, sem dúvida, foi um convite à reflexão e ao debate no interior das escolas gaúchas.

Se o cancelamento dos transgêneros em escolas é preocupante, é ainda mais desafiador a busca de proteção da categoria fora dos muros escolares no país. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2021), "o Brasil é o país que mais mata pessoas transexuais e travestis no mundo". Diante desse ranking vergonhoso, pelo 13º ano consecutivo, torna-se indispensável a difusão e o controle social dos direitos legais da comunidade LGBTI+.

4 METODOLOGIA

Este estudo de abordagem qualitativa, teve como instrumentos para a produção de dados um questionário básico e uma entrevista narrativa e contou com a participação de um estudante transgênero/transexual. Num primeiro momento, o participante respondeu o questionário básico, enviado em formulário digital (*Google Forms*), fornecendo informações simples sobre sua trajetória escolar. As respostas serviram de base para organização da entrevista narrativa, realizada em dois momentos. Em vista da Covid-19, a entrevista narrativa foi realizada através da Plataforma *Google Meet*, os encontros foram vídeo-gravados e transcritos para a análise. A entrevista narrativa, que é procedimento principal desta pesquisa, tem como objetivos,

[...] colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência [...]

apreender e compreender [...] a configuração singular dos fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular. (MOMBERGER, 2012, p. 526).

No 1º encontro para a entrevista narrativa, ocorrido em dezembro de 2020, o diálogo pesquisadoras-participante não fluiu como havíamos pensado. O participante pareceu desconfortável e suas respostas além de curtas não expressavam singularidades. Essa conversa durou pouco mais de 20 minutos, tivemos a impressão de que ele havia se arrependido de ter concordado em participar do estudo. Entretanto, no 2º encontro, ocorrido em maio de 2021, o participante pareceu à vontade, como se tivesse repensado nas perguntas que fizemos, já que recebeu o vídeo do 1º encontro.

Essa parte da entrevista narrativa durou cerca de duas horas, o participante foi dando o ritmo, definiu o final, aproveitamos e refizemos algumas perguntas do 1º encontro. Nesse depoimento foi evidenciado, em relatos de episódios de bullying e de racismo de gênero, a incapacidade da escola do participante para o acolhimento de estudantes trans.

4.1 SOBRE O NARRADOR DE SI (O PARTICIPANTE)

O participante, que neste estudo nominamos Miguel, tem 17 anos, completados em abril deste ano (2021), pertence a uma família de classe média. Ele nasceu e cresceu no Litoral Norte do Rio Grande do Sul e sempre estudou em escolas da Rede Pública de Ensino.

O nome de registro do participante (que demarcava a pessoa mulher/feminino) foi alterado quando Miguel completou 14 anos. Desse modo, a consciência familiar de que o participante nascido com sexo biológico mulher se identificava como do gênero masculino foi evidenciada.

Miguel relatou que seus pais sempre acompanharam o seu processo de ensino e estiveram

presentes na escola, em festividades, em reuniões de pais etc. Mesmo assim, ele chegou ao Ensino Médio com 17 anos, revelando certa distorção idade-série. Miguel explicou justificou essa situação com o fato de ter passado por momentos de depressão na pré-adolescência, afirmando que essa doença lhe afastou da escola.

4.2 O NARRADO E A ANÁLISE

“Eu tenho muito medo de virar estatística” (Transcrição, dez. de 2020.). Foi com essa fala que Miguel se despediu do 1º encontro virtual para a entrevista narrativa. Esse medo não é paranoia, já que, como foi dito anteriormente, o Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo, pelo 13º ano consecutivo⁸.

Quando foi solicitado que Miguel, guri trans, falasse sobre episódios escolares em que sofreu violência por sua condição transgênero, ele relatou muitas situações. Começou pelas mais recentes, como no ano de 2019, quando estava no 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo contou, ele estava fila dos meninos, como já vinha se posicionando há meses, e uma professora se incomodou com isso e questionou seria mesmo nessa fila que “ela” deveria estar.

Miguel contou que após o ocorrido foi conversar com a diretora da escola e relatar o vexame, mas que a gestora desconversou, colocou a culpa da situação nele que não pode levar “tudo pro lado ruim”, ela foi “dizendo que aquilo era só um jeito da professora de Ciências, que não tinha nada a ver,

⁸ Dados referentes ao ano de 2020 (ANTRA, 2021).

que ela só estava sendo engraçadinha, vai que ela estava querendo brincar" (Transcrição, maio de 2021).

Essa vivência relatada por Miguel revela uma falha da escola por ação e omissão transfóbica. Tanto a docente quanto a diretora foram excludentes e cometeram crime de racismo, disfarçados com o argumento de mal-entendido ou de piada sem intenção de provocar mágoas. Nessa situação da fila, foi violado o Artigo 232º do ECA, sobre submeter a criança ou adolescente a uma situação vexaminosa, o que se constitui crime, com punição de detenção de seis meses a dois anos. Levando em conta que o ocorrido teve plateia estudantil, o comportamento docente pode gerar consentidamente o bullying de gênero, considerando-se que "a intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; [...]" (BRASIL, 2015).

O desapontamento com a escola foi verificado durante esse relato de Miguel, bem como que ele compreendeu o episódio como transfóbico,

aí, mas eu nunca esperaria isso de um professor, jamais! Eu esperaria isso de um aluno, de um babaca qualquer, mas de um professor, que, bah, é questão de ética respeitar o aluno. Eu achei isso muito deselegante, e é uma falta de ética mesmo da professora, que eu fiquei realmente em choque. Tipo, entrei em estado de, sabe quando a pessoa fica sem nem piscar, fica tipo, não consegue esboçar emoção. (Transcrição, maio de 2021).

O que Miguel revelou, nesse momento da entrevista narrativa, entre outras coisas, foi o desconhecimento da escola acerca de direitos legais dos adolescentes e de documentos que deveriam estar presentes no ambiente escolar, nas reuniões pedagógicas, como a Lei do Racismo, o ECA e a Lei de Combate ao *Bullying*.

Em outro momento da entrevista narrativa, perguntamos ao Miguel se ele achava que ser transgênero interferia na aprendizagem, ele respondeu que:

Atrapalha um pouco, porque, quando eu não era aceito, eu já não estava conseguindo e, quando eu fui aceito, eu estava dando, tipo, exclusividade demais e eu estava ganhando muito “holofote”, e eles estavam tentando me proteger. E era o certo. Só que os outros alunos estavam me vendo como o queridinho dos professores, e eles estavam me enxergando como um rival, e isso dificultou em que eu não fiz nenhum amigo por causa da transexualidade. (Transcrição, maio de 2021).

Nesse relato, revelou-se o quanto o consentimento para poder ser o que é perpassa a vida de Miguel, mostrando a dura realidade do transgênero, que internaliza os termos “aceito, não aceito” como modo de condução de seus movimentos em um determinado lugar. Bauman (2008) afirma que, nesta sociedade de consumidores, aquele que mais se movimenta é quem mais pode gozar a vida em segurança. Outro ponto dessa fala de Miguel que merece destaque é que a superproteção também pode reduzir o outro, já que camufla a retirada da autonomia.

Quando solicitamos, durante a entrevista narrativa, que o participante relatasse um evento positivo da escola em relação à condição transgênero, Miguel não conseguiu exemplificar algo ocorrido no Ensino Fundamental. Entretanto, contou que, em 2020, já no Ensino Médio, pouco antes do início do ensino remoto, “eles deixaram eu usar o banheiro masculino. Talvez tivessem exagerado na preocupação, mas eu acho que fizeram certo “[...] quem não entendeu a mensagem foram os alunos” (Transcrição, maio de 2021).

Essa fala de Miguel revelou a necessidade de as escolas proporcionarem debates contínuos sobre gênero e sexualidade, evitando eventos emergenciais diante das singularidades que adentram os portões e as salas de aula, assim prevenindo situações de *bullying* contra a comunidade LGBTI+.

Na sequência, Miguel narrou outra situação que o deixou desconfortável no Ensino Fundamental, foi quando um professor debochou do fato de ele ser uma menina e manter cabelos curtos, parecendo um menino. O professor

mostrou-se homofóbico em frente dos colegas de Miguel, o que encorajou a “gurizada a rir, a zoar do meu jeito de ser” (Transcrição, maio 2021). Miguel ponderou que essa e outras situações similares o levaram ao limite emocional nos anos finais do Ensino Fundamental, quando ele tentou o suicídio. Em suas palavras, “é muita coisa aguentar transfobia, depressão, sem nenhum estímulo dentro de casa, porque em casa não tinha internet, então, realmente eu estava pirando. Eu andei até não poder mais, até uma ponte, onde eu quase me atirei de lá e eu fui internado” (Transcrição, maio de 2021).

Os estigmas estiveram presentes na entrevista com Miguel. Ele afirmou que gostaria de ser visto pela sua condição naturalmente e não como o “Miguel o trans”. tNas palavras do participante: “eu me sinto, tipo, como se eu fosse posto numa caixinha. Sabe, tem a caixinha das meninas masculinas. Tem a caixinha dos trans. Tem a caixinha das lésbicas. Uma caixinha para cada um” (Transcrição, maio de 2021).

Como já foi refletido nas páginas anteriores, a sociedade opera de forma binária – homem/mulher –, e isso acaba por gerar pretensas masculinidades e feminilidades, não permitindo que as identidades de gênero se manifestem fora do previsto.

Miguel, num determinado momento da entrevista narrativa, relatou que na infância já tinha comportamentos masculinos “eu sempre gostei de ser a parte masculina, tipo, o pai, o irmão, essas coisas assim, que depois eu fui percebendo que aquilo ali me deixava confortável, porque era o que eu era” (Transcrição, maio de 2021). Apesar de esse relato do Miguel revelar que ele busca nas experiências vividas reafirmar sua condição transexual, reitera-se que comportamentos em brincadeiras da infância não devem ser tomados como definidores diretos de gênero e sexualidade.

Outro relato que chamou nossa atenção, foi quando Miguel ponderou sobre a necessidade que tinha de se livrar tanto das marcas femininas em seu corpo quanto da ideia que estava fazendo troca de gênero quando

iniciou o processo para a escolha do nome social. Segundo o Miguel, alguns familiares insinuavam que ele estaria alterando o gênero, por isso, disse ele:

[...] eu escolhi um nome completamente diferente do meu registro, né? (nome de batismo) e (nome atual) são bem diferentes, porque eu queria mostrar que eu já era (nome atual) sempre, não era como se eu tivesse, nossa, agora eu sou o tipo o... Eles queriam que eu escolhesse um nome como [quebra de anonimato], só pra soar o contrário, como se eu tivesse mudado. Eu não mudei, eu só me descobri, é diferente (Transcrição, dez. 2020).

Como registramos, esse guri trans passou por inúmeras provações até admitir para si e para os outros quem de fato era; sofreu represálias, inclusive na escola, lugar onde estão seus pares geracionais, lugar onde crianças e jovens buscam referências externas e complementares às de suas famílias. É urgente que a escola reveja suas práticas, pois, "como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (Grifo nosso, BNCC, 2017, p. 14).

Situações como essas vivenciadas e relatadas por Miguel podem explicar a evasão escolar

trans, segundo já apresentamos aqui, atinge, em média, 82%,⁹ somando-se travestis e transexuais, a inclusão dos estudos registre as oportunidades de trabalho, limitando os transgêneros ao subemprego e a vida sem segurança social.

Diante desse cenário excludente transfóbico, deflagrado dentro de escolas nos relatos do Miguel, considera-se necessário, além de inserção efetiva da temática de gênero e sexualidade na escola, que formações continuadas para os profissionais da educação sejam priorizadas. Mesmo que a comunidade LGBTI+ esteja presente no cotidiano escolar, muitos

⁹ Dados do site do Sindicato de Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2019).

docentes/técnicos e gestores não possuem sequer conhecimento básico daquilo que devem ensinar. Desse modo, não constroem narrativas que inibam nem a homofobia, nem o bullying de gênero.

Miguel, ao ser questionado sobre o que a escola poderia fazer para que os estudantes transgêneros deixem de compor as estatísticas de evasão, trouxe novamente o episódio da fila dos meninos e da falta de apoio da gestão para coibir a atitude transfóbica da professora de Ciências. Lamentou que ocorra “a proteção dos [entre] professores [...] porque não adianta os alunos me respeitarem, e os professores, não. Ou os professores me respeitarem, e os alunos, não. Aí, tem as questões dos pais dos alunos também (Transcrição, maio de 2021).

A difusão de informações sobre as questões de gênero e sexualidade para toda a comunidade escolar é urgente. Somente a partir de um compromisso coletivo com o acolhimento e o cuidado é que o bullying, a homofobia, a transfobia, crimes de racismo, poderão ser evitados, coibidos e denunciados a partir da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma narrativa biográfica de situações de *bullying* e racismo por gênero, vivenciadas, por um estudante transgênero/transexual, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, e as consequências quase irreversíveis para a aprendizagem e para a manutenção da vida do participante.

Verificou-se, a partir dos episódios narrados, que há falta de conhecimento teórico e legal sobre temáticas de gênero e sexualidade na escola, bem como falta de seriedade da parte dos gestores no tratamento do *bullying* e do racismo por gênero.

Mesmo que este estudo não tenha tido como objetivo analisar as cartilhas ou apostilas que forneceram conceitos para a explicar questões de gênero e sexualidade, o fato de elas terem sido produzidas por órgãos governamentais, resultaram na demarcação de posturas políticas para o enfrentamento da violência de gênero dentro e fora da escola. A linguagem acessível dos materiais permite, no nosso entendimento, a difusão de informações efetivas. De outro modo, cabe-nos lamentar a retirada dos termos: orientação sexual, gênero e sexualidade do texto final da BNCC, pois entendemos que essas exclusões terminológicas evidenciaram a desresponsabilização com o outro, com a homossexualidade.

Miguel, o guri trans, nativo do estado que tem o 1º governador¹⁰, assumidamente, *gay* do País, teve a oportunidade de superar a depressão, de permanecer na escola, de ingressar no Ensino Médio. Ele contou com uma estrutura existencial que inclui o apoio da família e a segurança financeira. Contudo, muitos *trans* estão sendo banidos dos espaços escolares, do território nacional, isso “que Deus é brasileiro” e, em tese, está acima de todos!

REFERÊNCIAS

ABGLT. Nota da ABGLT sobre a retirada dos termos “orientação sexual” e identidade de gênero” da proposta da BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**. Niterói, 2017. Disponível em: https://42591db2-5171-4bc2-9173-225378cc4c25.filesusr.com/ugd/dcb2da_4b6ca0788400484aa65ce-780ba351d45.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

¹⁰ Referência ao governador Eduardo Leite, que se declarou homossexual, em 2021, bem como declarou amor ao companheiro, médico, após ter sido ridicularizado publicamente pelo presidente da república em vista de sua orientação sexual.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 16 jul. 1990. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt1707_18_08_2008.html. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, DOU nº 225, de 20 nov. 2013, Seção 1. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.185 de 6 novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, dez 2017. Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 abr. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html>. Acesso em: 12 mai. 2021.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. *In*: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CPERS. Dia da Visibilidade Trans destaca a luta pelos direitos da população LGBT+. 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/dia-da-visibilidade-trans-destaca-a-luta-pelos-direitos-da-populacao-lgbt/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

MOMBERGER, Christine Delory. **Abordagens metodológicas na pesquisa bio-gráfica**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, p. 523-536, set-dez 2012.

RIBS, Matheus. O.ribs. **Rede social Matheus Ribs**. 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/o.ribs/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

RIBS, Matheus. O.ribs. **Rede social Matheus Ribs**. 2019. Disponível em: <https://www.rs.gov.br/carta-de-servicos/servicos?servico=595>. Acesso em: 29 abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer nº 739/2009. Responde consulta nos termos deste Parecer e aconselha as escolas do Sistema Estadual de Ensino a adotar o nome social escolhido pelo aluno pertencente aos grupos transexuais e travestis. **Comissão de Legislação e Normas**. Parecer nº 739/2009, Processo CEED nº 232/27.00/09.0, 4 nov. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEED-RS_1257514054pare0739.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 48.118 de 27 de junho de 2011. Dispõe sobre o tratamento nominal, inclusão e uso do nome social de travestis e transexuais nos registros estaduais relativos a serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Estadual e dá providências. **Diário Oficial do Estado**: nº 123, 28 jun. 2011. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2048.118.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

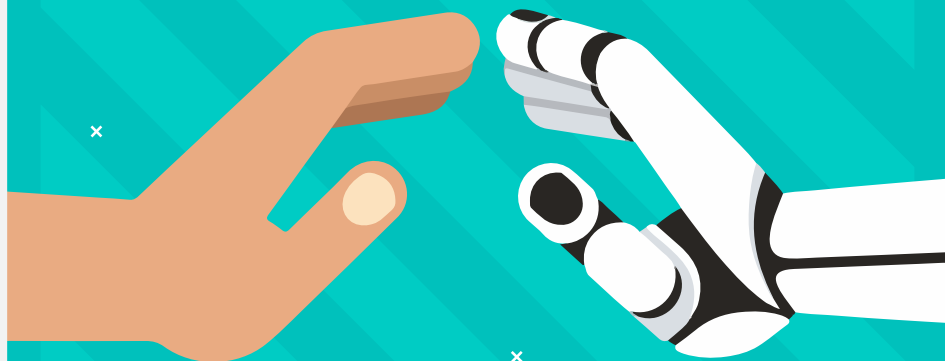
RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 49.122, de 17 de maio de 2012. Institui a Carteira de Nome Social para Travestis e Transexuais no Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado**: nº 096, 18 mai. 2012. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=57735&hTexto=&Hid_IDNorma=57735. Acesso em: 12 mai. 2021.

SCHEFER, Maria Cristina. **Pedagogia do Destino: um estudo etnográfico**. Curitiba: CRV, 2017. (104 p.)

SENA, Ariane; SOUSA, Giovana; BRITO, Matheus. *In: Entendo a diversidade sexual / Defensoria Pública do Estado da Bahia*. - 1ª. ed. - Salvador: ESDEP, 2018.

PARTE 2

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS



+ + + + + + +

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO HUMANISTA NA ENGENHARIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOCIENTÍFICA

Amanda Ferreira de Albuquerque¹Luciano Andreatta Carvalho da Costa²

Resumo: Determinadas conjunturas, como uma pandemia, podem provocar reflexões acerca das problemáticas sociais que geram impactos no desenvolvimento humano. Assim sendo, é imprescindível que os responsáveis pela educação em engenharia tenham o entendimento de que além dos aspectos específicos do curso, as perspectivas humanas e sociais devem ser tratadas de maneira significativa nos processos de formação do futuro engenheiro. Nessa perspectiva, as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Engenharia apontam um perfil de egresso com visão humanista e forte formação técnica. Ante o exposto, através de revisão bibliográfica, o presente ensaio tem por objetivo discutir a necessidade de se trabalhar o desenvolvimento humano e tecnocientífico na educação em engenharia segundo uma perspectiva humanista, observando desafios postos pelo atual momento histórico. Essa discussão nos remete à importância de nos defendermos de quaisquer derivas, de se manter a vigilância crítica e autocrítica de ideias quando ocorrem novas experiências históricas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Formação Humanista; Educação Tecnocientífica; Engenharia.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

² Doutorado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Atua como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGEC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

INTRODUÇÃO

Normas obrigatórias como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm orientado os currículos dos cursos de engenharia, ao mesmo tempo em que ocorrem inúmeras transformações em várias áreas da sociedade, influenciadas pelo progresso da ciência e tecnologia. Diante disso, é imprescindível a constante reflexão e avaliação/reavaliação de tais diretrizes a fim de que estejam em consonância com as exigências que dado momento histórico impõe ao meio social. Conseqüentemente, determinadas conjunturas como uma pandemia podem provocar mudanças de enfoque em diversas áreas do conhecimento, gerando uma maior abertura para reflexões acerca das problemáticas sociais que geram impactos no desenvolvimento humano. Assim sendo, em um cenário de pandemia envolta em crises, mudanças e avanços tecnológicos, é imprescindível que os responsáveis pela educação em engenharia tenham o entendimento de que além dos aspectos específicos do curso, as perspectivas humanas e sociais devem ser tratadas de maneira significativa nos processos de formação do futuro engenheiro. Ante o exposto, para que se efetive a formação humanista deste profissional, é necessário que sejam substituídos diversos paradigmas tradicionais existentes no ambiente acadêmico. À vista disso, Raia Jr. (2004) afirma que é nos bancos das universidades que estão sendo forjados os profissionais que terão em mãos a incumbência de conduzir com esperança a caminhada do mundo neste século. É necessário, assim, transformar as estruturas universitárias.

Nesse contexto, Edgar Morin (2019, p. 64) aponta que mudanças de paradigmas estão ligadas a mudanças tecnológicas inseridas em um “fenômeno circular perfeitamente observável” uma vez que ciência propicia a produção da tecnologia e esta permite o desenvolvimento da ciência, que por sua vez desenvolve a tecnologia. Para o autor, o avanço tecnológico

alarga de maneira substancial o campo do cognoscível (o que pode ser visto, percebido, observado e concebido), possibilitando o questionamento de teorias vigentes - "Se o questionamento for muito profundo, não só a teoria deve ser abandonada, mas também os princípios escondidos por trás da teoria, os princípios que governavam um conjunto de teorias que formavam a visão de mundo e, aí, você pode chegar a uma mudança de paradigma." (MORIN, 2019,). E no caso do paradigma positivista que ainda tem direcionado o desenvolvimento científico e tecnológico na engenharia, parece não conter ou ao menos abrandar o avanço de "anomalias" que solapam o processo civilizatório, como a recente pandemia, que evidenciou desigualdades socioespaciais, de raça e de gênero. Acerca disso, Bazzo (2019, p.171) argumenta:

Não podemos mais fechar os olhos para os problemas multifacetados que nós, através dessa mesma tecnologia, criamos e que se avolumam em termos de contaminação ambiental, aquecimento global, desemprego, desigualdade social... Por isso a volta ao tema. Até porque, pela nossa experiência, podemos afirmar que, desde que preocupações mais consistentes nessa área surgiram, pouco mudou. Em certas situações até se agravou, pela excessiva especialização em busca de desenvolvimento e progresso alucinantes para um poder hegemônico que cada vez se encastela mais na busca de riquezas menos partilhadas com o todo da população.

Isto posto, diante de um mundo de inúmeras complexidades, é um desafio constante romper com a visão segmentada acerca da responsabilidade social da profissão do engenheiro - que atribui exclusivamente à sociologia problemas como a desigualdade social, entre outros, e não a cada profissional conforme o viés próprio de sua área e competência - (BAZZO & TEIXEIRA, 2013). Morin (2019) observa ainda que a tendência para a fragmentação do saber científico incorpora a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado gerado pelo mesmo movimento das especializações, no qual o especialista

ignora tudo o que não está relacionado a sua disciplina, ao mesmo tempo em que o não-especialista abdica de modo precoce à possibilidade de se pensar acerca do mundo, da vida, da sociedade, delegando essa preocupação aos cientistas que muitas vezes não dispõem de tempo, nem de instrumentos conceituais para essa tarefa.

Portanto, diante da complexidade do mundo e seus desdobramentos que atingem a todos os indivíduos, sejam especialistas ou não-especialistas, não se pode ignorar que há sociologia na tecnologia e tecnologia na sociologia, uma vez que a posição socioespacial de um indivíduo afeta seu acesso às benesses tecnológicas, assim como o modo de produção tecnológico e a quem ele serve sustentam formações socioespaciais. Diante disso, evidencia-se a importância de se trabalhar na engenharia temas transversais de cunho humanista, de tudo que integra o universo humano, seu desenvolvimento, suas ações e impactos no processo civilizatório, no intuito de formar a consciência crítica acerca da interligação dessas questões à ciência e tecnologia.

Abordar o desenvolvimento humano, para além de uma perspectiva simplista que o coloca como sinônimo de progresso tecnológico e consequentemente econômico, é colocar as pessoas no centro da análise do bem-estar. Dessa forma, esta abordagem considera o processo de ampliação das liberdades humanas quanto às suas capacidades e oportunidades.

O crescimento econômico de uma sociedade, de forma isolada, não se traduz automaticamente em qualidade de vida e, muitas vezes, o que se observa é um reforço das desigualdades. É preciso que este crescimento seja entendido como parte do processo de expansão das liberdades e transformado em conquistas concretas para as pessoas: crianças mais saudáveis, educação universal e de qualidade, ampliação da participação política dos cidadãos, preservação ambiental, equilíbrio da renda e oportunidades para todas as pessoas, maior liberdade de expressão, entre outras." (ATLAS BRASIL, 2021, *on-line*)

Assim sendo, é imprescindível que os responsáveis pela educação em engenharia tenham o entendimento de que além dos aspectos técnicos específicos do curso, questões envolvendo desenvolvimento humano e social também devem ser tratadas de maneira significativa nos processos de formação do futuro engenheiro.

Nessa perspectiva, as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Engenharia apontam um perfil de egresso com visão humanista e forte formação técnica: "Art. 3º O perfil do egresso do curso de graduação em Engenharia deve compreender, entre outras, as seguintes características: I - ter **visão** holística e **humanista**, ser crítico, reflexivo, criativo, cooperativo e ético e com **forte formação técnica**". Diante disso, é possível tecer o seguinte questionamento desafiador: É possível desenvolver uma visão humanista dentro de um curso de "postura eminentemente positivista impregnada no seio da engenharia" (BAZZO, 2019, p. 173) associada a uma forte formação técnica? Tal pergunta reforça a importância de se trabalhar os conteúdos específicos da Engenharia ao mesmo tempo em que se dialoga com questões humanas ligadas, em sua maioria, às áreas como a sociologia, filosofia, política e o meio ambiente. Ante o exposto, através de revisão bibliográfica, o presente ensaio tem por objetivo discutir a necessidade de se trabalhar o desenvolvimento humano e tecnocientífico na educação em engenharia segundo uma perspectiva humanista, observando desafios postos pelo atual momento histórico. Essa discussão nos remete à importância de nos defendermos de quaisquer derivas, de se manter a vigilância crítica e autocrítica de ideias quando ocorrem novas experiências históricas (MORIN, 2021).

1 CURRÍCULO E DESAFIOS NO ENSINO DE ENGENHARIA

Com o objetivo de "atender as demandas futuras por mais e melhores engenheiros", em abril de 2019, o Ministério da educação (MEC) publicou as

novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Engenharia. A expansão da indústria 4.0, a qual através da adoção de diferentes tecnologias busca promover a digitalização das atividades industriais, impulsionou a revisão do texto publicado em 2002, a fim de colocar o Brasil em posição de competitividade no mercado internacional. Além disso, apesar da expansão significativa de matriculados e concluintes dos cursos de Engenharia em todo o país nos últimos anos, segundo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) a taxa de evasão dos cursos de engenharia é de cerca de 50% (BRASIL, 2019a). Somado a isso, o mundo da produção e do trabalho têm passado por acentuadas transformações o que exige uma nova demanda de profissionais que para além da formação técnica sólida, tenham combinadamente uma formação mais humanística e empreendedora. Para isso, espera-se que as DCNs favoreçam a modernização contínua dos cursos de engenharia, a maior integração empresa-escola, a implementação de metodologias ativas nas quais o estudante é o centro da aprendizagem assumindo o papel de protagonista no processo educativo, o reconhecimento da importância da inter e da transdisciplinaridade, bem como do papel do professor como agente orientador das transformações vitais, dentro e fora da sala de aulas.

Ao compararmos com a resolução anterior, de 2002, as DCNs de Engenharia apresentam noções metodológicas e de processo formativo mais atualizadas que envolvem formação baseada por competências, a aprendizagem ativa com foco em atividades práticas, e um currículo mais flexível. Segundo Oliveira (2019) com as novas DCNs é esperado que os profissionais de engenharia, atentos à cidadania e à sustentabilidade, desenvolvam competências para pesquisa, uma visão holística, atuem de maneira inovadora e empreendedora, observando as demandas dos usuários de processos, produtos e serviços.

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2019a, p.28) as DCNs, ao defenderem um processo de aprendizagem que garanta autonomia intelectual ao aluno, que considera a utilização de metodologias ativas, que valoriza a aprendizagem e o desenvolvimento das competências, “está preocupada em construir critérios que possam provocar os cursos de Engenharia a realizar uma formação inovadora, de maneira que esteja garantida, ao final, a excelência do processo de ensino-aprendizagem e se consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias, em uma sociedade cada vez mais complexa.” Nesse quadro a Base Nacional Comum Curricular da Educação básica já prevê no ensino de ciências o desenvolvimento de um conhecimento contextualizado, que envolve questões complexas da sociedade bem como fatos ou situações cotidianas, para além da simples exemplificação de conceitos.

Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras. (BRASIL, 2018, p. 549)

Nesse contexto, Bazzo (2016, p. 78) defende a efetivação de um projeto entre as instituições de educação básica e ensino superior em que se questione sobre o quê, para quê e em favor de quem ou do quê se pesquisa. “Urge, portanto, uma reinvenção em rede colaborativa entre os profissionais da educação não somente dos *modus operandi*, mas, sobretudo, dos assuntos a serem versados.” Esses temas estão atrelados ao currículo que será efetivado nas instituições de ensino. Nessa mesma premissa, Sacristán (2000) afirma que para compreender o currículo e principalmente para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões, como o que ensinar, ou que valores, atitudes, conhecimentos? Por que ensinar o que se ensina? Pressuposto que está

inserido nas Teorias Críticas do Currículo que se fundamentam no Pós-Estruturalismo, contextualizando-se dentro do surgimento da concepção de “mudança de paradigmas”. Tais teorias se caracterizam pela crítica à inflexibilidade dos padrões da modernidade ao pregar o rompimento à lógica positivista, tecnocrática e racionalista, denunciando um currículo marcado pelo conformismo, obediência, individualismo e pela adequação às injustiças capitalistas. É importante destacar que para Sacristan (2000) o conceito de currículo deve ser compreendido como processo, que envolve múltiplas relações, abertas ou tácitas, nos mais variados âmbitos, que vão desde a prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas.

Saviani (2002), por sua vez, traz uma ideia de currículo ligada à seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. O desafio, no caso da implementação curricular nos cursos de engenharia é vincular educação e currículo aos processos culturais mais amplos.

No caso do ensino de engenharia na contemporaneidade, não é só tecnologia, mas também ciência produzindo conhecimento e balizando suas ações pelos impactos sociais, ambientais, econômicos e teóricos das soluções que adota. Essa compreensão atual difere, em muito, daquela dos primórdios da engenharia (final do séc. XVIII) em que as soluções eram de caráter técnico pautadas, unicamente, pela busca do menor custo econômico-financeiro possível. (CASTRO, 2010, p. 314)

Reis (2021, p.4), por sua vez enfatiza que a concretização de uma educação em ciências que tenha relevância social e leve ao empoderamento dos cidadãos exige uma concepção de currículo que envolva o conjunto de aprendizagens (conhecimentos, capacidades e atitudes) consideradas importantes em um dado contexto sócio-histórico, marcado por determinadas exigências específicas. Segundo esta perspectiva, a construção do currículo deve considerar a identificação, por parte das comunidades/sociedades,

do conjunto de conhecimentos considerados mais apropriados para a resolução bem-sucedida dos problemas enfrentados pelas sociedades/comunidades. Assim o professor assume também um papel de construtor de currículo, “um especialista e um decisor capaz de contribuir para o desenvolvimento de um currículo centrado em competências promotoras do bem-estar das populações e dos ecossistemas e da justiça social”. Reis se baseia em Hodson (1998, p. 4, apud Reis, 2021, p. 4), para defender que qualquer currículo de ciências deve preparar para a ação sociopolítica, por intermédio de uma educação científica politizada, centrada nos problemas contemporâneas e que prepare os alunos com “[...] a capacidade e o comprometimento de realizar ações apropriadas, responsáveis e eficazes sobre questões de teor social, económico, ambiental e moral-ético”

2 ENSINO TECNOCIENTÍFICO E DESAFIOS PARA A ENGENHARIA

Os problemas humanos proporcionam reflexões e alterações em nossa maneira de trabalhar o conhecimento e que problemáticas sociais, econômicas, políticas e ambientais são consideradas elementos essenciais para análise e interpretação da realidade. Quanto a isso, Bazzo (2018, p. 273) fazendo um paralelo com o pensamento matemático da engenharia, trata de uma equação que é fulcral para uma formação humanista na engenharia em defesa do desenvolvimento humano imbricado ao tecnológico.

A equação que precisamos resolver hoje para trabalhar a educação tecnológica – e em todas as outras áreas também – reúne uma enormidade de variáveis. Há poucos anos apenas tínhamos a preocupação de mostrar aos estudantes a relação custo-benefício – pensando sempre no lucro, principalmente nas escolas de engenharia – de qualquer projeto. Com tal comportamento incorremos num erro que nos custará muito. O meio ambiente, a desigualdade social, o subdesenvolvimento em vários locais do mundo, precisam ser tratados com mais responsabilidade.

O escopo de um ensino limitado a demonstração de custo-benefício a favor do lucro, revela a naturalização de condições históricas que funcionam como engrenagem que estruturam a sociedade capitalista, na qual os fins dominantes são os interesses do mercado. Na afirmação de Reis (2021, p. 1) podemos observar críticas às contradições de um sistema que justifica seus meios em prol de um progresso que carrega em si a ideia de 'melhoria de qualidade de vida', no entanto o que se verifica é um desenvolvimento pautado em crescimento econômico alheio à princípios de equidade, justiça social e sustentabilidade socioambiental:

Os efeitos negativos do neoliberalismo e da globalização têm-se intensificado e as instituições sociais e políticas parecem incapazes ou não estão dispostas a responder efetivamente às múltiplas situações de injustiça. As assimetrias sociais têm se agravado, perpetuando um sistema que beneficia apenas uma pequena minoria, à custa da degradação do ambiente, da exploração incontrolada e insustentável dos recursos e do sofrimento e da exclusão da maior parte da população.

Nesse contexto, quanto a educação em ciências, Reis (ibidem, p.1) observa algumas variáveis contemporâneas que se apresentam como desafios para a educação no que concerne a seu papel desenvolvedor de transformação social:

Vivemos momentos de retrocesso no que respeita à democracia, aos direitos humanos, à justiça social e ao bem-estar de indivíduos, sociedades e ambientes. Várias comunidades sofrem politicamente, emocionalmente e fisicamente, por causa de uma sociedade que não cuida da totalidade dos seus membros, ignorando os mais vulneráveis e sujeitando-os a condições de vida deploráveis e a comportamentos discriminatórios e persecutórios influenciados pela ignorância, pelo preconceito e pela intolerância.

O autor apresenta alguns desafios que se colocam à educação em ciências no combate às causas dos problemas e injustiças da atualidade. A seguir serão discorridos os principais desafios que se colocam como ponto-chave para o desenvolvimento de uma educação que tenha como cerne as questões humanas do processo civilizatório. O primeiro deles é “Uma Educação em Ciências para a Transformação Social” (REIS, 2021, p.2). Diante dos acentuados problemas sociais e ambientais enfrentados pelas diferentes sociedades do globo, bem como os entraves que dificultam a população em atuar como agentes participativos no desenvolvimento de soluções para tais problemas, Reis aponta a urgência de se deslocar o foco da educação em ciências “da transmissão de conhecimentos para a promoção de competências que assegure não apenas a formação de cientistas e especialistas, mas, também, uma educação científica alargada a todos os cidadãos.” Em um paralelo com as escolas de engenharia, Bazzo (2017, p. 184) já apontava a capacidade de dialogar com o grande público como uma característica essencial do profissional de engenharia. Diante disso, é fundamental que as escolas de engenharia promovam a reaproximação necessária entre o profissional e o grande público, desenvolvendo a comunicação, como um predicado importante na sua atuação na sociedade. “Essa reciclagem se torna aguda, podendo fazer esse novo engenheiro ausente dos problemas mais cruciais com que esta sociedade se vê envolta.” Essa competência comunicativa, posta em prática, culmina no incentivo à alfabetização tecnológica para a sociedade como um todo, a qual passa pelo promoção da consciência crítica sobre os custos x benefícios do desenvolvimento tecnológico para a qualidade de vida da população em geral, pautada em desenvolvimento humano:

O engenheiro, o advogado, o médico, enfim, o cidadão comum precisa saber das implicações que tem o desenvolvimento tecnológico nas mudanças geradas na nossa forma de vida. Precisam desmistificar, no seu cotidiano, a “pseudo autoridade”

científico-tecnológica de alguns iluminados que, por terem tido acesso a uma educação mais apurada, por questão também de oportunidade e não apenas de competência, decidem os destinos de todos os que, como eles, fazem parte de uma sociedade. O homem comum, o usuário, também deve saber se é preciso desenvolver ou adotar todas as tecnologias modernas - antes de apenas moldar-se a elas - dominadas por outros países mais avançados, dentro de um contexto tão diferenciado. Ele precisa inferir se as necessidades de um povo só serão alcançadas com tecnologias de ponta ou, ainda, se o desenvolvimento tecnológico implica, necessariamente, o desenvolvimento humano (BAZZO, 2017, p.118)

Assim sendo, conforme esta perspectiva “a educação em ciências assume-se como uma força democratizadora e um catalisador para o desenvolvimento individual e a transformação social”. Assim, as instituições de ensino se tornam espaços para o “diálogo libertador” e não apenas locais que objetivam o ensino para o sucesso em avaliações formais, para o conformismo social e a competição (REIS, 2021, p.2).

O segundo desafio apresentado por Reis (2021, p. 2), é o da “Concepção de Ciência como Atitude Crítica, Questionadora e de Autonomia Intelectual”. Conforme o autor, através de um processo neutro e objetivo, cientistas têm desenvolvido “uma concepção ultrapassada de ciência, como corpo de conhecimentos definitivos e inquestionáveis” a qual é partilhada por parte sociedade. Quanto a isso, Bazzo (2017, p. 136) é enfático ao afirmar que ciência e tecnologia não são empreendimentos com autonomia e vida própria, tampouco possuem neutralidade que os tornem instrumentos fáceis de modificar e utilizar para necessidades e interesses “de plantão”. Antes, C&T são:

(...) complexos empreendimentos que têm lugar em contextos específicos configurados, e por sua vez configuradores de valores humanos que se refletem nas instituições culturais, políticas e econômicas. O interesse criado por parte dos consumidores, dos empresários, dos governos, dos banqueiros, define os problemas e estabelece os parâmetros em que

deverão buscar os resultados aceitáveis. Simultaneamente, a ciência e a tecnologia afetam a configuração e a definição de valores e instituições, de forma que a relação é dinâmica, de constantes e complexas relações recursivas. (...) Teríamos que ser muito ingênuos para pensar que a aplicação e a produção da ciência e da tecnologia se conformam como algo neutro. (BAZZO, 2017, p. 136)

Nesse sentido, Bridle (2019, p. 277) aponta que a falsa ideia da neutralidade tecnocientífica conduz à amoralidade na forma como as tecnologias são desenvolvidas e à consequente ausência de pensamento crítico na forma como nos relacionamos com elas. Desse modo, o *status quo* de estruturas de poder que intervêm no corpo social é fomentado - “Na verdade, é a crença acrítica e acéfala em sua utilidade amoral que perpetua nossa incapacidade de repensar como lidamos com o mundo. Cada afirmação que não se debate quanto à bondade neutra da tecnologia apoia e sustenta o *status quo*” (BRIDLE, p. 277, 2019).

Nesse âmbito, quanto à educação tecnológica brasileira, Bazzo, Pereira & Bazzo (2016) alegam que esta busca engendra uma neutralidade que não possui. Diante disso, Bazzo (2017) sai em defesa de uma formação em Engenharia que procure dar respostas coerentes e justas aos problemas apresentados pela sociedade, o que exige do engenheiro uma reflexão profunda sobre a não neutralidade da tecnociência bem como o vínculo que esta possui com as forças que estruturam a sociedade. Nessa perspectiva, Reis (2021, p.2) ainda argumenta que a imagem neutra e objetiva da ciência é fomentada pela ausência de estímulo à criticidade que:

- (a) deturpa seriamente a natureza da ciência e a prática científica;
- (b) dissuade os cidadãos do escrutínio crítico ao apresentar o conhecimento científico como uma coleção de afirmações fixas e não questionáveis efetuadas por especialistas;
- (c) contribui para a interiorização de uma dependência intelectual dos cidadãos relativamente a especialistas;
- e, (d) promove uma sensação de falta de poder entre os cidadãos.

Diante disso, o autor alerta para a necessidade de promover o pensamento crítico na educação científica devido ao “caráter conturbado da sociedade atual” (Ibidem, p.2). Nesse sentido, tomando o contexto atual da pandemia, Morin (2021, p.21) a aponta como uma mega crise constituída de inúmeras crises complexas entrelaçadas, ou seja, usando a nomenclatura própria do autor, no sentido do que é “tecido junto”:

É verdade que houve muitas pandemias na história. É verdade que a unificação bacteriana global ocorre desde a conquista das Américas, mas a novidade radical da Covid-19 está no fato de ele dar origem a uma mega crise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas, ou seja, complexas, no sentido original da palavra complexus, “o que é tecido junto”.

Nessa perspectiva de sujeitos e objetos interligados, complexos, que pressupõe uma dialogicidade entre eles que os representa, Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 38), distingue algumas metáforas que surgiram para representar as ações do novo coronavírus, dentre elas temos a metáfora do “vírus como pedagogo” - “A metáfora do pedagogo é a única que nos obriga a interagir com o vírus, a convertê-lo num sujeito digno de ter um diálogo conosco.” Portanto, nessa conjuntura, é justificável e urgente efetivar uma educação científica que desperte, na população, um entendimento de ciência:

(a) como processo de construção de conhecimento, condicionado por contextos sociais, históricos e culturais e em interação constante com a tecnologia, a sociedade e o ambiente; e, (b) como atitude crítica, questionadora e de autonomia intelectual perante as notícias divulgadas pelos media, as propostas de determinados grupos e os acontecimentos da vida quotidiana, idealmente alargada a todos os cidadãos e que não se assuma como privilégio de um pequeno grupo de especialistas. (...) Uma concepção de ciência que facilitará a colaboração e a mobilização de todos os cidadãos no sentido de: (a) exigirem

e exercerem uma cidadania participativa e fundamentada sobre questões relacionadas com ciência e tecnologia; e, (b) exigirem justiça social e ética nas interações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. (REIS, 2021, p.2)

O terceiro desafio à educação em ciências na contemporaneidade, apontado por Reis (2021, p.3), é "A Capacitação e o Empoderamento dos Cidadãos para a Ação Fundamentada", de forma encadeada com o desafio anterior, o autor defende uma educação científica que envolva a capacitação do cidadão comum a fim de que este participe ativamente nos processos de tomada de decisão e de ação (individual e coletiva) acerca dos problemas que afetam as sociedades/comunidades, repercutindo na qualidade de vida e na justiça social. O autor ainda alerta que as ações dos educadores implicam em a educação em ciências desempenhar, expressivamente, um papel positivo ou negativo. Além disso, Reis (ibid., p.3) considera que práticas tradicionais, marcadas pela ausência de diálogo, que refletem a educação bancária criticada por Freire (1974) e não atentam aos interesses dos alunos, "aumentam a invisibilidade social dos cidadãos e reforçam a sua dependência relativamente às opiniões, às decisões e aos interesses de grupos restritos (políticos, cientistas, especialistas, etc.) que nem sempre parecem atuar em prol do bem-comum."

Nesse sentido Bazzo (2017, p. 183) defende que a cultura que deve ser firmada nas escolas de todo o país é a "cultura do tratamento de um assunto que é público com a forte necessidade de avaliações contínuas". Isso se deve ao fato de que a tecnologia, em sua característica organizativa, está inserida em um "mapa de interesses" que envolve o científico, o ideológico, o econômico, o ético, o cultural abrangidos pelo chamado "interesse democrático". Nesse sentido, o paradigma da incontestável autonomia da ciência e tecnologia na resolução dos problemas sociais é desconstruído diante da existência de um entorno estabelecido pelo comportamento social que define e impõe soluções e benesses. Quanto a isso Bazzo

(2017) defende que os estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade, que são propostos como essenciais nos cursos de engenharia, sejam tratados não como mais uma disciplina estanque, mas sim como uma área de conhecimento imprescindível para que o futuro profissional de engenharia esteja sintonizado com suas responsabilidades técnicas e sociais. Para isso, Bazzo (ibidem, p. 184) propõe uma atualização vocabular e de instrumentos metodológicos.

Diante disso, é preciso desenvolver, além de um campo comum para esse tipo de discussão, um vocabulário moderno e algumas ferramentas metodológicas que permitam uma cooperação importante entre os projetos tecnológicos, sua utilização, seu desenvolvimento e o aprendizado das técnicas estabelecidas para que esses avanços se processem. Neste sentido, tem-se que encarar a ciência e a tecnologia como forma de vida e avaliá-las e entendê-las dentro de um tripé que parece fundamental: como instrumentos, como organização e como cultura.

Isto posto, reforça-se a ideia de uma concepção tecnocientífica que esteja acessível a todo cidadão, de modo que este possa criticamente questionar o *modus operandi* que envolve toda a produção científica e tecnológica, bem como os impactos que esta acarreta no meio social e ambiental. Para além, é essencial repensar os instrumentos metodológicos aplicados no ensino de engenharia (como em toda área que envolva produção tecnológica), não apenas no sentido de formar profissionais eficientes, o que envolve, como já vem sendo debatido, o desenvolvimento de um conhecimento técnico em consonância com as necessidades humanas, as quais para serem de fato contempladas, precisam ser vistas sob a perspectiva da solidariedade, igualdade e equidade.

Reis (2021, p. 4), aponta "Uma Concepção de Currículo Fortemente Contextualizado e Centrado em Competências Adequadas à Promoção do Bem-estar das Populações e dos Ecossistemas e à Justiça Social"

como o quarto desafio à educação em ciências em tempos conturbados. Nela, o professor alerta para “algumas concepções limitadas/restritas de currículo – como listado de conteúdos a abordar exaustivamente e de forma descontextualizada das vidas dos alunos” as quais destinam aos docentes/educadores a mera função de executar, acriticamente, as diretrizes de política educacional determinadas por certos grupos. Bazzo (2017, p.22) aponta como uma das ações responsáveis por esse contexto a implementação de um modelo de ensino que exige a padronização dos alunos, não considerando suas peculiaridades, as características sociais e as diferentes visões de mundo, de ciência e do conhecimento que todo indivíduo possui. Tal postura está diretamente ligada a um ensino nas universidades e, em sua maior parte nas escolas de tecnologia, com viés preparatório de técnicos que irão suprir apenas uma demanda de crescimento econômico do país. Perspectiva essa que ignora a formação de cidadãos com pensamento crítico o que possibilita refletir acerca de suas ações em conjunto com a sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação humanista é decisiva para o engenheiro do futuro, pois é essencial que os alunos aprendam, além da técnica, a problemática social vigente na sua cidade, estado e país. Assim, a técnica adquirida na Universidade pode e deve contribuir para a solução, ou ao menos, o abrandamento dos problemas sociais. Desse modo, cabe a cada área do conhecimento da Humanidade uma parcela importante para a transformação deste mundo segmentado em uma “Humanidade Nova” pautada pelos valores humanos (RAIA JR., 2008). Logo, o exercício da engenharia, nos seus mais variados campos, deveria voltar-se primordialmente para o atendimento das necessidades do homem, afinal, é ele quem se beneficia (ou sofre consequências) de todos os engenhos. É fulcral, assim, a busca do

revigoramento de uma engenharia que se coloque a serviço da humanidade e não exclusivamente da atividade mercantil.

Nesse contexto, evidencia-se as variadas dimensões, sociais, econômicas, políticas e culturais, que configuram o currículo e que possibilitam compreender as forças envolvidas na em sua construção. Assim, todos que participam da elaboração do currículo, não atuam de modo neutro, porém deixam sua marca, uma vez que o currículo é um campo impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades os quais formam a visão de mundo dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, de maneira direta ou indireta, cooperando para a própria formação identitária desses indivíduos (PACHECO, 2017). Diante disso, torna-se urgente na engenharia o tratamento de temas que considerem ciência e tecnologia atreladas às problemáticas humanas contemporâneas e suas variáveis sociais, ambientais, econômicas e políticas, com o intuito de interpretar a realidade e a partir dela realizar as intervenções necessárias e urgentes em prol do desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

ATLAS BRASIL, 2021. **Você sabe o que é? Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/acervo/atlas>. Acesso em: 28 set. 2021.

BAZZO, Walter Antônio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. **Introdução à Engenharia: Conceitos, ferramentas e comportamentos**. 4. Ed. Florianópolis: EDUFSC, 2013.

BAZZO, Walter Antonio. Ponto de ruptura civilizatória: a pertinência de uma educação "desobediente". **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, v. 11, n. 33, p. 73-91, set. 2016.

BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. **Conversando sobre educação tecnológica**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 5. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BAZZO, Walter Antônio. **De técnico e de humano: questões contemporâneas**. 3. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de abril de 2019a. Seção 1, p. 109.

BRASIL. Resolução CNE/CES 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de abril de 2019b. Seção 1, p. 43-44.

BRIDLE, James. **A tecnologia e o fim do futuro**. São Paulo: Todavia, 2019.

CASTRO, Rosângela Nunes Almeida. **Teorias do Currículo e suas Repercussões nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Engenharia**. Revista Goiânia, v. 13, n. 2, p. 307-322, jul./dez. 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

OLIVEIRA, Vanderli Fava de. **A Engenharia e as Novas DCNs - Oportunidades para Formar Mais e Melhores Engenheiros**. 1. ed. São Paulo: LTC, 2019.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. **Aspectos Históricos da Teorias de Currículo.** In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, Curitiba: Educere, 2017 v. 1, p. 2794-2808. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23349_11677.pdf . Acesso: 08 mar. 2022.

RAIA JR., Archimedes Azevedo. **"Uma nova visão humanista para o ensino de engenharia."** In: Congresso Brasileiro de Engenharia, 2004. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/000009624b0ac49bfe31f>. Acesso em: 27 mai. 2020.

REIS, Pedro. **Desafios à Educação em Ciências em Tempos Conturbados.** In: Ciência & Educação, Bauru, v. 27, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210000>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1940. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

CAPÍTULO 7

POLÍCIA MILITAR E RACISMO INSTITUCIONAL: UM DEBATE INADIÁVEL

Rowana Camargo¹
Cassio Brancaleone²

INTRODUÇÃO

O Brasil integra o trio de nações que lidera o ranking mundial de encarceramento, ao lado dos Estados Unidos e da China³. Desses dois, está ainda mais perto dos estadunidenses porque também encarceram massivamente pessoas negras. Nesse passo, não se pode falar em sistema de justiça criminal e segurança pública sem considerar o racismo.

Segundo o Anuário da Segurança Pública 2020 a população carcerária brasileira é constituída em sua grande parte por pessoas negras. No ano de 2009, a população carcerária total era de 473.626 mil presos, sendo 240.351 mil detentos negros, o que corresponde a 59%, e 156.197 mil detentos brancos, que corresponde a 38,4%. No ano de 2019 a população carcerária total era de 755.274 mil presos, o que representa uma taxa de 359,4 presos por 100 mil habitantes, 212.444 mil detentos eram brancos (32,3%) e 438.719 mil detentos eram negros (66,7%) (FBSP, 2020, p. 304-305), ou seja, para

¹ Doutoranda em Ciências Criminais na PUCRS. Mestra em Ciências Humanas UFFS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC/PUCRS). Professora. Advogada criminalista.

² Doutor em Sociologia pelo IESP/UERJ. Coordenador do Grupo de Pesquisas Anticapitalismos e Sociabilidades Emergentes (GPASE). Professor e pesquisador da UFFS.

³ Informações disponíveis em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/521762/noticia.html?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 out. 2020.

cada preso branco há dois negros, e a população negra brasileira em 2019 representava 56,2% dos habitantes.

A desigualdade racial é mais dramática nos dados atinentes às vítimas de mortes violentas. Das 47.773 mil mortes violentas intencionais em 2019, 74,4% eram provenientes do grupo étnico-racial negro, 25,3% branco, 0,3% amarelo e 0,1% indígena (FBSP, 2020, p. 304-305). Esta situação também se estende ao perfil do policial assassinado. "De acordo com os dados disponíveis na pesquisa Perfil dos Profissionais de Segurança Pública da SENASP (2015), 53% dos policiais brasileiros são brancos e 34,9% negros" (MARTINS, 2020, 9. 77), e embora estes últimos sejam minoria, são as maiores vítimas, seja à paisana ou em serviço, alcançando a marca de 65%. O que nos permite estar de acordo com Borges quando afirma que o "debate sobre justiça criminal no Brasil não pode jamais prescindir da questão racial como elemento pilar, inclusive para a instalação dessa instituição no país" (BORGES, 2019, p. 38).

No início da década de 1990 Sérgio Adorno denunciava o tratamento diferenciado dispensado à população negra pelo sistema de justiça criminal. O autor divulga as conclusões da pesquisa desenvolvida que analisou os crimes violentos julgados no município de São Paulo, cujo trabalho de observação "cuidou de respeitar a lógica do processo penal em suas quatro fases: inquérito policial, oferecimento de denúncia, instrução processual e julgamento mediante decretação da sentença judicial" (ADORNO, 1995, p. 51):

Os principais resultados indicaram que brancos e negros cometem crimes violentos em idênticas proporções, mas os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir do direito de ampla defesa assegurado pelas normas constitucionais. Em decorrência, tendem a receber um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de

serem punidos comparativamente aos réus brancos. Tudo indica, por conseguinte, que a cor é poderoso instrumento de discriminação na distribuição da justiça (ADORNO, 1995, p. 51).

O Anuário da Violência 2020 transforma em números o perfil da população alvo das ações policiais que, inevitavelmente, passa a constituir a massa carcerária brasileira, considerando os indicadores sociais de gênero e raça: são homens jovens, negros e com baixa escolaridade. É por isso que não se pode falar em sistema de justiça criminal e práticas da segurança pública sem observar o racismo que está na estrutura da sociedade brasileira.

1 RACIALIZAÇÃO DOS CORPOS E RACISMO COMO RACIONALIDADE: IMPASSES DA MODERNIDADE-COLONIALIDADE

As sociedades modernas foram constituídas a partir de um processo histórico de longo prazo que se iniciou com as navegações marítimo-comerciais no século XV, atravessou as revoluções francesa e industrial, e culminou com a formação de um circuito internacional de espoliações e intercâmbios que ganhou o nome de economia de mercado. À emergência de uma economia-mundo, correspondeu a disseminação de um sistema interestatal que passaria a regular fronteiras e trânsitos entre mercados internos e externos, com distintos graus de soberania materializados segundo as relações de força interpostas entre Estados Nacionais, demarcando posições hierárquicas entre centros, semiperiferias e periferias (WALLERSTEIN, 2005).

Entretanto, devemos compreender que a riqueza das nações, para além da astúcia dos empreendedores ou da virtude civilizatória dos povos europeus, foi edificada a partir de um projeto colonial sustentado durante três

séculos pela conquista territorial e o trabalho escravo de milhares de povos oriundos especialmente do continente africano (DAVIS, 2002), resultando no fenômeno de *racialização da humanidade*. Por racialização da humanidade mobilizamos o entendimento de Quijano, ao explicar como

as diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos foram usadas como justificção da produção da categoria “raça”, embora se trate, antes do mais, de uma elaboração das relações de dominação como tais. A importância e a significação da produção desta categoria para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderia ser exagerada: a atribuição das novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica da classificação societal universal do capitalismo mundial; estabeleceu-se também como o fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo. E, também, chegou a ser a parte por detrás da produção das novas relações intersubjectivas de dominação e de uma perspectiva de conhecimento mundialmente imposta como a única racional (QUIJANO, 2009, p. 106-107).

Importante salientar que a racialização é *uma* das expressões das relações de poder constitutivas da própria modernidade e sua existência implica não apenas na inferiorização de determinados grupos humanos a partir da afirmação de determinadas diferenças, mas também em processos complexos de subjetivação e de assujeitamento, produzindo, como sua correlata referência invisível, a branquitude eurorreferenciada. *Pari passu* à dominação econômica e à espoliação de territórios e corpos, o projeto colonizador consistiu em um violento processo de epistemicídio. Ou seja, conhecimentos, sistemas linguísticos e simbólicos, e cosmovisões das populações dominadas foram progressivamente eliminados, e uma outra visão de mundo, com sua episteme, foi imposta como paradigma de socialização e integração às sociedades modernas emergentes. Eis

a problemática da colonialidade, que subsiste apesar dos esforços de superação da colonização (GROSFUGUEL, 2016).

Esses antecedentes são fundamentais para a realização de uma reflexão contundente e conseqüente sobre o significado e os desdobramentos do racismo. Assim podemos ingressar com ferramentas de análise mais adequadas em uma discussão pública secularmente interdita por práticas sociais e mentalidades herdadas, e ainda presentes em nosso país, do mundo escravagista e colonial. O racismo é também uma forma de racionalidade. Raça não é um termo estático, está relacionada diretamente com as circunstâncias históricas, existindo por meio de relações de conflito e poder, ou seja, trata-se de um "conceito relacional e histórico" (ALMEIDA, 2018, p. 19).

A construção de uma imagem do "homem" universal à luz do eurocentrismo, reafirmadas pelos determinismos biológicos, teorias eugenistas e a criação de uma "cordialidade" das relações entre a população brasileira, deram azo ao mito da democracia racial que impede o reconhecimento da violência seletiva. Inobstante os avanços científicos e antropológicos que confirmam inexistir diferenças biológicas que de alguma forma pudessem justificar o tratamento discriminatório, "não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça", trata-se de um elemento essencialmente político "[...] utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*" (ALMEIDA, 2018, p. 19, grifo do autor).

No Brasil o debate sobre racismo é estrutural e o ponto de partida dessa análise é a relação entre escravização e racismo, cujas conseqüências ainda são sentidas, pois o colonialismo "perpetrou valores de inferioridade nos colonizados, desajustamento e massacre cultural" (ALMEIDA, 2020, p. 47) criando visões excludentes sobre quem é o humano. Por isso é que "[se] deve [...] pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como

mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas" (RIBEIRO, 2019, p. 9). Diz-se que o racismo é estrutural, pois a dinâmica social é permeada pela categorização racial que pré-determina quais espaços podem/devem ser ocupados pelas pessoas negras, mantendo, assim, a estrutura desenvolvida no período colonial, que a partir da república continuou segregando-as, mas sob o disfarce da democracia racial.

Sílvio Almeida insiste na importância de concebermos o racismo ainda sob outros dois aspectos: o individual e o institucional. Compreender os usos sociais da dimensão individual do racismo é imprescindível para a análise dos discursos dos agentes de segurança pública, como veremos mais adiante. Sobre o racismo em sua dimensão individual Almeida afirma que:

o racismo é "concebido como uma espécie de 'patologia'. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma 'irracionalidade', a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis [...] ou penais". A compreensão é de que existe um preconceito de forma individual, que age isoladamente ou em grupo, e não propriamente o racismo, que enseja uma visão moralista representada pelas frases "somos todos humanos", "tenho amigos negros", em uma evidente negação da realidade, limitando-se a "aspectos comportamentais [deixando] de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados 'homens de bem'" (ALMEIDA, 2018, p. 28-29).

Stokely Carmichael e Charles Hamilton, no final da década de 1960, cunharam o termo "racismo institucional", em uma impressionante antecipação da "futura tendência ao daltonismo racial e à ideia de que o racismo só estaria presente se a intenção fosse incontestável" (TAYLOR, 2020, p. 38). Mas veio da contribuição de Keeanga-Yamahtta Taylor a forma mais elaborada do conceito de racismo institucional, que passaria a defini-

lo como: “políticas, programas e práticas de instituições públicas e privadas que resultam em maiores taxas de pobreza, desapropriação, criminalização, doenças e, finalmente, mortalidade da população negra” (TAYLOR, 2020, p. 38), enfatizando o resultado, e não as intenções dos envolvidos.

Sílvio Almeida aponta que a concepção institucional do racismo significou um valioso avanço teórico no que tange ao estudo das dinâmicas discriminatórias e de hierarquização social, pois permitiu designar uma camada muito específica da realidade social, articulada entre os condicionantes da estrutura social e as contingências da agência individual. Trazer à tona a dimensão institucional do racismo significa entendê-lo como “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29). Instituições, valendo-se do conceito de Joaquim Hirsch, são “modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 29).

A estabilidade depende da capacidade das instituições em absorver os conflitos inerentes à vida social. Essa normalização, que ocorre mediante a imposição de normas e padrões capazes de regular a ação dos indivíduos, são responsáveis pelos processos de subjetivação dos indivíduos. Em suma, o comportamento humano é moldado pelas instituições, pois o intuito é de mantê-los sob controle, o que enseja uma ingerência sobre o agir e sentir dos corpos. Os conflitos sociais decorrem principalmente da luta pelo monopólio do poder social, e as instituições são importantes espaços a serem conquistados por indivíduos e/ou grupos que buscam ascender ao poder ou, na maioria das vezes, manter o *status quo*.

Nesse contexto, diz-se que o racismo é institucional, ou seja, que os conflitos raciais também são parte das instituições, “porque [...] são

hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos", inclusive porque o poder é tratado como elemento central da relação racial, concluindo-se que o "*racismo é dominação*" (ALMEIDA, 2018, p. 31, grifo do autor). Dessa forma, "[...] podemos definir racismo institucional como a condição pela qual o Estado brasileiro agiu e ainda age de maneira não isonômica no tratamento da população negra por meio de seus órgãos e entidades, com objetivo bastante claro de impedir o exercício da cidadania" (ALMEIDA, 2018, p. 21), mantendo a subordinação e acomodação já definidas.

Valendo-se das especificidades entre racismo individual e institucional, o primeiro é aquele que causa revolta, que enseja manifestações, como, por exemplo, um ataque a uma igreja frequentada por negros; o segundo, muito menos evidente, mais sutil, é expresso em ações que não são condenadas pela sociedade como o primeiro:

O racismo contra os negros brasileiros não se apresenta apenas em práticas interpessoais visíveis, uma ostensiva manifestação de grupo contra grupo e, finalmente, de indivíduo contra indivíduo. A subordinação impingida sobre africano e afrodescendentes formou uma herança que se cristalizou em instituições, formou procedimentos muito automáticos e mais invisíveis de rebaixamento e segregação (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 143).

Assim como Taylor (2020, p. 42), Sílvio Almeida reconhece que "a contribuição de Charles Hamilton e Kwame Ture é decisiva, na medida em que demonstra que o racismo é um dos modos pelo qual o Estado e as demais instituições estendem o seu poder por toda a sociedade" (ALMEIDA, 2018, p. 35). Na visão desses autores o racismo institucional é um desdobramento do colonialismo, bem como seu suporte sistêmico: o racismo estrutural.

No Brasil, a partir da redemocratização, algumas ações governamentais foram realizadas de forma muito pontual no que tange à questão racial. O ano do

centenário da abolição coincidiu com a promulgação da Constituição Federal que contemplava, mesmo que de forma incipiente, alguns temas ligados à população negra, como a inserção das comunidades quilombolas remanescentes na categoria “minorias”, contudo, “a temática racial ficou reduzida à punição por meio da criminalização do racismo, restringindo o antirracismo aos tipos de racismo mais ostensivos, e não aos mecanismos institucionais que conformam as desigualdades no Brasil” (ALMEIDA, 2018, p. 125).

Quando Silvio Almeida inicia a análise acerca do racismo estrutural, a primeira ponderação destaca o fato de que as “instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista*” (2018, p. 36, grifo do autor). O racismo é parte da ordem social, não é criado pela instituição, mas sim por ela reproduzido.

Por ser o racismo uma “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a que pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25) resta claro que é inerente à ordem social – estruturante. E é evidente que esta estrutura privilegia a hierarquia racial construída pelo colonialismo, consolidando a supremacia de determinado grupo: os brancos. Assim como há a criação de estereótipos pejorativos dos corpos negros, há estereótipos positivos, simbolizados pelo homem branco bem-sucedido, heterossexual e cristão. A “boa aparência” está diretamente relacionada a estes personagens do imaginário social que simbolizam o fracasso decorrente de uma inerente inferioridade ou do sucesso inerente a uma determinada raça. É por isso que as práticas conscientes e inconscientes atravessam a estrutura social, perpetuando práticas preconceituosas e discriminatórias que se renovam, já que o brasileiro “tem preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 1965),

pois, contraditoriamente, as pesquisas apontam que “há racismo, mas não há racistas”.

Consciente ou inconscientemente, o fato é que o preconceito e a discriminação racial no Brasil são elementos estruturantes da sociedade e, assim, estão presentes nas ações dos representantes estatais no exercício de suas funções. Ademais, a profunda desigualdade social, elemento que já enseja um tratamento diferenciado pelo sistema de justiça criminal – a gestão da pobreza (WACQUANT, 2011) – “é reforçada pelo preconceito e pela estigmatização [...] em relação aos cidadãos negros que são percebidos como potenciais perturbadores da ordem social” (ADORNO, 1995, p. 47), motivo pelo qual sejam os alvos preferenciais das ações policiais e recebam um tratamento mais severo quando processados, sem que, contudo, a justiça criminal reconheça seu papel decisivo “na produção de uma marginalização diferencial” (CALAZANS, 2016, p. 451).

2 TODO CAMBURÃO TEM UM POUCO DE NAVIO NEGREIRO? UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS PELO RELATÓRIO

O relatório “Policciamento ostensivo e relações raciais” apresenta os resultados da pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos (GEVAC) da Universidade Federal de São Carlos, em parceria com UnB, PUC-RS e Fundação João Pinheiro, feita em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, sobre o modelo de policiamento ostensivo e seus impactos na produção da desigualdade racial na segurança pública.

O policiamento ostensivo e o seu grande mote, que é a prevenção de delitos, autoriza a identificação de pessoas e atitudes suspeitas, abordagens, revistas pessoais, sendo a produtividade avaliada, principalmente, a partir

da análise do número de prisões realizadas, objetos apreendidos, pessoas e veículos abordados.

A questão está em quem é apontado como suspeito, quem merece – e deve – ser abordado. A construção do estereótipo do criminoso tem suas raízes no século XIX, com as teorias deterministas, eugenistas e, é claro, deve se dar o devido destaque ao objetivo de manter-se a estrutura do trabalho forçado e a posição que a população branca, em especial o homem branco, ocupa na pirâmide social. O mito da democracia racial permitiu que “a linguagem e a lógica do daltonismo racial” se implementassem “de forma a separar o racismo intencional do significado de racismo se o fator raça não for especificamente mencionado” (TAYLOR, 2020, p. 56). E é essa concepção que nubla a visão acerca do racismo institucional que permeia as práticas policiais e que leva os agentes de segurança, e do sistema de justiça criminal, a ver a população negra – na maioria das vezes periférica – como um “criminoso nato”, valendo-se aqui, é claro, da concepção lombrosiana.

Nesse ponto, embora Taylor retrate a violência policial e racista norte-americana, há vários pontos da obra que encaixam perfeitamente à realidade brasileira:

O policiamento sempre foi racista e abusivo, mesmo com os grandes esforços de profissionalização da polícia após as rebeliões da década de 1960. Essas mesmas práticas racistas doutrina a polícia de hoje, mas a pressão para manter as taxas de criminalidade vêm se dividindo em duas camadas: a primeira é formada por jovens, em sua maioria profissionais brancos, e a segunda, por pessoas negras e marrons, que se deparam com baixos padrões de moradia e qualidade de vida, além de serem assediadas pela polícia em decorrência da segregação racial que traça os contornos da gentrificação. **Existem diversas razões para o protesto nas comunidades negras, mas a violência policial é a principal causadora da constante indignação entre os negros, pois comprova que a cidadania dos afro-estadunidenses está comprometida** (TAYLOR, 2020, p. 57, grifo nosso).

O trecho propositalmente destacado é revelado no Brasil pelo Anuário da Segurança Pública, pelo relatório “Policiamento ostensivo e relações raciais” do GEVAC e tantos outros que a partir da coleta de dados comprovam o que há muito tempo a população negra vem denunciando: que possuem alvos nas costas simplesmente pelo fato de não serem brancos. A situação agrava-se quando são moradores de favelas, comunidades, periferias.

O relatório do GEVAC, além dos dados usualmente coletados sobre a violência, realizou uma pesquisa qualitativa cujas entrevistas com integrantes das polícias militares dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, permitiu construir uma visão sobre a percepção que os agentes da segurança pública possuem sobre o racismo.

2.1 DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal o estudo foi realizado entre setembro de 2018 e agosto de 2019, sendo entrevistados oficiais da polícia militar autodeclarados negros e grupos focais com praças que atuam no Grupo Tático Operacional nas cidades de Ceilândia e Planaltina. A justificativa dos pesquisadores para esta escolha foi em decorrência do trabalho desenvolvido por estes agentes na “linha de frente”. De início, é preciso pontuar que o relatório revelou que não há uma uniformidade nos procedimentos adotados pelas polícias do Distrito Federal, e sim “uma certa autonomia nas unidades especializadas” e, também, “há inexpressivas mudanças no ensino do policial militar” (GEVAC, 2020, p. 43).

Foram entrevistados policiais negros que haviam contribuído para a discussão racial dentro da instituição e, posteriormente, oficiais responsáveis pelo planejamento do policiamento ostensivo nas áreas selecionadas

(GEVAC, 2020, p. 43) e integrantes do Grupo Tático Operacional – GTOP, que foi escolhido tendo em vista as características de trabalho da unidade, já que são responsáveis pelas ocorrências de maior complexidade ou risco, atuam em áreas maiores e nos horários de maior incidência criminal.

Importante referir que da análise dos registros de pessoas presas no período compreendido entre 2008 e 2017 – os anos de 2007, 2018 e 2019 não foram considerados pelo baixo preenchimento – da Polícia Civil do Distrito Federal, revela que em menos de 1% do total há menção sobre a raça. Dos 103.019 registros apenas 847 continham informações acerca do tema: 616 negros (520 pardos e 96 negros), 228 brancos, 2 indígenas e 1 amarelo. Estes dados já demonstram, de certa forma, que não há uma preocupação com a questão. Do total de pessoas mortas em decorrência de intervenção policial, 69 vítimas, apenas 11 delas foram identificadas por raça, sendo 8 negros (6 pardos e 2 negros) e 3 brancos.

Os entrevistados foram questionados sobre o que entendem sobre policiamento ostensivo. Segundo os pesquisadores, os relatos dos policiais militares do Distrito Federal foram no mesmo sentido: a importância em ter visibilidade, a farda e a viatura representam a força policial, já que teriam o condão de inibir os crimes no local onde são vistos pela comunidade, cumprindo, assim, a função "preventiva".

O papel de inibir crimes levaria a uma prática comum e considerada essencial: a realização de abordagens de suspeitos, cujos resultados são quantificados como produtividade policial. "Assim, se a presença policial inibe o crime, a ação policial por meio da abordagem é o que gera a efetividade do policiamento, segundo os entrevistados" (GEVAC, 2020, p. 112). E é neste ponto que fica evidente que a busca por possíveis suspeitos enseja um "ato de 'caça', ou seja, caçar aquele sujeito entendido como desviante, como criminoso. Não se trata, portanto, de um simples exercício

de abordagens cotidianas, mas de um exercício quase animalesco de busca por ‘criminosos’” (GEVAC, 2020, p. 112). Afinal, quem deve ser abordado?

O fundado suspeito, embora os relatos dos entrevistados refiram-se a pessoas que demonstrem medo da polícia, nervosismo, enfim, um comportamento suspeito – o que é extremamente subjetivo – a partir da análise de diversos estudos anteriores e da própria fala dos policiais, resta demonstrado que há um perfil de suspeito ideal, que não está baseado exclusivamente nas atitudes ou no local onde está se realizando o policiamento ostensivo, mas sim, em grande medida, na seletividade racial: “a esquematização racial das percepções define tanto a produção do percebido como o que ele significa” (DORLIN, 2020, p. 21). Ao serem questionados, a maioria refere que são abordadas e presas mais pessoas negras, pois são mais encontradas nos territórios que são alvos das ações policiais, já que é onde está concentrada a maior atividade criminal, numa clara ausência de percepção acerca da seletividade e até mesmo sua negação. Um relato chama a atenção:

Uma das entrevistadas chega a mencionar que mesmo em territórios de classe social alta, o negro naquele território seria abordado, pois o lugar não aparenta ser de pertencimento do mesmo, como é possível depreender da ideia por ela exposta ao dizer que “mesmo o branco largado” não seria abordado, o “negro de terno” sim (GEVAC, 2020, p. 117).

Uma pesquisa realizada por Ramos e Musumeci (2004) na cidade do Rio de Janeiro tinha por objetivo conhecer as experiências e impressões da população em relação às abordagens policiais e os mecanismos e critérios da construção da suspeita pelos responsáveis pelo policiamento ostensivo, com o intuito de verificar a existência de filtros sociais e raciais quando à decisão de quem é um elemento suspeito. Dentre as diversas análises feitas, concluiu-se que a maioria dos entrevistados cariocas consideravam que, de um modo geral, as abordagens policiais são seletivas ou abertamente

discriminatórias. Aproximadamente 60% apontam que a polícia escolhe pela aparência física quem será abordado, o que abarca a cor da pele (40,1%) e o modo de vestir (19,7%). Os cariocas (80%) acreditam que além dos jovens serem mais parados, os negros são os mais "escolhidos", em relação aos brancos. Por fim, 43% da população classificou a PM fluminense como muito racista e, em outra pergunta, 30% afirmaram que ela é mais racista do que o restante da sociedade.

Para além das percepções da população carioca, as entrevistas realizadas com policiais militares permitiram algumas conclusões. Embora nem a instituição, nem os policiais militares reconheçam oficialmente a existência de um perfil de um suspeito fundado atrelado à raça/cor da pele ou marcador social, a pesquisa logrou demonstrar que nas abordagens policiais realizadas de um modo geral, não somente aquelas realizadas em comunidades periféricas, os jovens negros são os alvos. Um oficial da PMERJ disse que "no morro, todos são suspeitos" [o que] resume bem o peso do território (e de suas marcas sociais) na lógica seletiva da Polícia" (RAMOS; MUSUMECI, 2004, p. 14). Mesmo que a grande maioria não aborde a questão de uma forma tão explícita, de forma velada trabalha-se na prática com estereótipos, tornando-se operadores explícitos de preconceitos que a sociedade prefere disfarçar, inobstante os indícios claros de seletividade racial e social na escolha do suspeito, o que torna esta "cegueira" uma estratégia de denegação e de fechamento à temática da raça e do racismo, que parece abater-se em cheio sobre a polícia, mais talvez do que sobre outras instituições (RAMOS; MUSUMECI, 2004, p. 11).

Nesse contexto, percebe-se que o fundado suspeito é uma construção social a partir de estereótipos negativos relacionados à idade, gênero, classe social, raça, cor e local de moradia (RAMOS; MUSUMECI, 2004, p. 38). Segundo Reis (RAMOS; MUSUMECI, 2004, p. 38), a partir de um estudo que entrevistou 30 policiais militares na Bahia, a identificação do suspeito

tem caráter subjetivo que surge a partir da associação de três fatores: lugar suspeito, situação suspeita e características suspeitas. Uma relação entre causa e efeito cria a ideia de que quanto mais pobre o bairro ou comunidade, mais violência há e, conseqüentemente, a suspeita de que os moradores sejam criminosos recai sobre todos. A situação suspeita, por sua vez, enseja uma enormidade de possibilidades, que vai desde um homem parado em uma esquina fumando, alguém que esteja impaciente em uma parada de ônibus ou quatro "crioulos" dentro de um carro.

A autora apresentou para os policiais entrevistados fotografias e pediu que indicassem quem seria abordado caso parecesse em situação suspeita e o resultado foi: 14 retiraram fotos de homens negros, justificando que a maioria dos que cometem delitos são negros; outros 5 retiraram fotos de homens negros afirmando que para os colegas os negros são suspeitos; 10 retiraram fotos de homens tatuados, sem camisa, com marcas no corpo, negros ou não, dizendo que a prática do serviço permite reconhecer um marginal, a partir de determinadas marcas; e, por fim, 1 policial se recusou a retirar qualquer foto, pois a ação policial não estaria baseada na cor, mas na situação suspeita. Para Reis, o estudo revela que a suspeição do policial está baseada no que define como marco biológico, que se relaciona à aparência física e à cor da pele, e no marco social, que se refere às condições de vida da população, principalmente ligadas ao território (REIS, 2002, p. 195).

A ausência de reconhecimento institucional de que há, efetivamente, um perfil de suspeito fundado com base em estereótipos negativos construídos principalmente sob o racismo, impede, segundo as autoras referidas, que o treinamento seja realizado com o intuito de alterar este cenário. Os pesquisadores do GEVAC apontam que os policiais entrevistados criticam a disparidade entre o aprendido na formação e a prática, e que, na verdade, o grande aprendizado viria da experiência, o que revela uma heterogenia nas

práticas, levando a uma tomada de decisão individual, devido ao insuficiente aparato técnico, o que permite a perpetuação de práticas discriminatórias.

A percepção sobre as relações raciais na instituição é diversa para policiais brancos e negros:

Seja no âmbito das abordagens policiais, seja nas convivências cotidianas com seus pares. Constatamos que alguns policiais negros reconhecem que negros são mais abordados, inclusive, eles próprios quando não estão fardados, além de reconhecerem o racismo institucional operando em relação aos seus pares. Para oficiais negros, isso fica muito claro, no tamanho do esforço que precisam fazer para que seu trabalho seja reconhecido. A ideia de ser “três vezes melhor” que o seu colega branco apareceu recorrentemente no discurso do policial negro para afirmar como precisava ser o melhor dos melhores a fim de encontrar reconhecimento e prestígio institucional. Além disso, sentem que tanto a sociedade quanto a própria polícia têm dificuldade em reconhecer policiais negros em cargos de comando (GEVAC, 2020, p. 143).

Este trecho denuncia o preconceito e discriminação racial em relação ao criminoso – suspeito ideal – quanto aos próprios integrantes dos quadros da polícia, quando são negros e demonstra que mesmo timidamente os policiais negros reconhecem o racismo. A necessidade de provarem seu valor e a desconfiança quanto à capacidade de atuarem em posições de liderança são elementos fundantes da estrutura de opressão e sustentação da branquitude.

A negação do racismo institucional principalmente pelos integrantes brancos está, em primeiro lugar, alicerçada no mito da democracia racial e da meritocracia e, também, calcada no pluralismo da polícia militar do Distrito Federal que possui elevado número de agentes pretos e pardos, e pela expertise do policial que, em tese, realiza a abordagem a partir da fundada suspeita “e não, como diria Ramos e Musumeci (2005) no ‘fundado preconceito’” (GEVAC, 2020, p. 122).

2.2 MINAS GERAIS

A polícia militar de Minas Gerais também não reconhece o racismo institucional. Alguns dos entrevistados apontam a existência de um racismo individual, ou seja, as práticas de alguns dos agentes seria guiado pelo racismo, mas isso em decorrência da sua própria cultura, sem qualquer relação com a instituição que representam, seria um problema da sociedade brasileira que ecoa no seu meio social. Outros poucos revelam que esse tema deveria ser debatido abertamente, mas a esmagadora maioria acredita que a abordagem sobre os direitos humanos e grupos vulneráveis durante o curso de formação seria suficiente e que qualquer ação diversa seria decorrente da consciência individual.

Assim como no Distrito Federal, o elemento principal que norteia a abordagem policial é a fundada suspeita. Dos 28 entrevistados, 29% reconhecem que a abordagem policial é mais comum entre pretos e pardos; 35% entendem que a abordagem policial é mais comum em áreas vulneráveis do que em áreas comerciais, e a maioria (15 oficiais) percebe que a abordagem é mais comum entre jovens (GEVAC, 2020, p. 164).

Foram analisadas as ocorrências policiais registradas entre 2013 e 2018, sendo que na capital, Belo Horizonte, as pessoas negras são 5,8 vezes mais sancionadas em crimes contra o patrimônio que as não negras; 4,5 vezes mais sancionadas nos crimes da Lei de Drogas, e 3,3 vezes mais sancionadas em crimes contra a pessoa. Até nos crimes de trânsito a diferença é de 2,4 vezes; e, nas prisões ligadas à justiça, chega a 4,39 vezes. "A conclusão é inequívoca – as pessoas negras são desproporcionalmente 'privilegiadas' na atuação do sistema policial e de justiça na capital de Minas Gerais" (GEVAC, 2020, p. 137).

Outro dado relevante é em relação ao total de prisões em flagrante. No período estudado o número é estável, em torno de 350.000 prisões por

ano. Quanto à questão racial, a diferença entre o número total de prisões de negros e não negros também se mantém relativamente estável, com uma relação de 2,28 pessoas negras presas em flagrante para cada pessoa branca no ano de 2013, apresentando um crescimento, já que alcançou o patamar de 2,61 em 2018.

A letalidade policial vai no mesmo sentido. “Pretos são desproporcionalmente vitimizados através de letalidade policial do que pardos e brancos. Em média, considerando todos os anos da série, a taxa para negros é praticamente o dobro do que para pardos e cerca de 4,5 vezes maior do que a taxa para brancos” (GEVAC, 2020, p. 157).

Tem-se, portanto, segundo os pesquisadores, um perfil de clara filtragem social e racial na prática da polícia militar de Minas Gerais, pois a população negra é a mais atingida pela ação dos agentes de segurança, tanto na capital quanto no interior do estado, confirmando o caráter estrutural do fenômeno, evidenciando que o “policiamento incide de maneira desproporcionalmente alta sobre um segmento populacional bastante específico: homens, jovens, pretos e pardos” (GEVAC, 2020, p. 165), inobstante o discurso dos gestores estratégicos da corporação negarem a existência de práticas e orientações cognitivas de racismo institucional.

Em contraposição a todas as evidências expostas pelos registros policiais, o discurso construído pelos gestores da corporação é quase unânime em negar a existência de diretrizes e práticas de racismo institucional, bem como neutralizar e, virtualmente, interditar a discussão de tal questão nos níveis estratégicos da PMMG. Confrontados com a inevitável constatação empírica, demonstrada pelos dados produzidos pela própria organização, de que existe forte viés racial na atuação operacional de seus agentes, os oficiais gestores adotam a estratégia da individualização e exteriorização do problema: determinados policiais militares seriam ocasionalmente racistas em sua atuação cotidiana porque reproduzem visões, narrativas, modelos cognitivos e operativos emanados pela sociedade na

qual a organização se insere (esta sim, estruturalmente racista) (GEVAC, 2020, p. 165).

2.3 RIO GRANDE DO SUL

No Rio Grande do Sul foram entrevistados 12 oficiais da Brigada Militar: duas policiais eram mulheres e o restante homens, cinco integram o quadro Major, quatro Capitães, dois Tenentes Coronéis e um Tenente, sendo, do total, dois autodeclarados brancos e o restante autodeclarados negros. O objetivo era “traçar uma análise das representações sociais sobre a atuação da instituição Polícia Militar, tendo como centro guiador do trabalho os debates sobre policiamento ostensivo e sua relação com o marcador social raça e a racialização” (GEVAC, 2020, p. 168). As entrevistas semiestruturadas trataram de dois assuntos:

[...] (a) a violência - seu significado, as emoções que possuem quando trabalhado esse tema; como a polícia se porta perante a população, se existem diferenças de abordagem policial; quais as violências sofridas no dia-a-dia do policial, como essa violência constitui o saber-fazer policial; como entendem o policiamento ostensivo realizado pela Brigada Militar; e (b) a referências dos marcadores sociais, direcionados para a questão racial - qual o sentimento carregado por ser negro no Brasil; como entendem a abordagem policial cruzada com os processos de racialização, quais os mecanismos de abordagem; quais papéis sentem que devem cumprir ou não por serem negros nessas dinâmicas sociais; se não forem negros, lhes era questionado sua percepção sobre a situação de raça no Brasil, etc. (GEVAC, 2020, p. 177-178).

Segundo os pesquisadores Luiza Dutra e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo, o intuito era entender como o próprio integrante da polícia militar percebe o modo de agir da polícia, tanto sobre o policiamento ostensivo quanto às questões atinentes ao racismo na atuação policial e, ainda, quais

mecanismos são necessários ao agir policial, ressaltando que não houve uma busca pela verdade absoluta, inclusive porque as perguntas poderiam ganhar uma nova direção a partir da resposta do entrevistado.

Mais uma vez verifica-se que a experiência na função é importante para os agentes, representado por um “saber-policial”, cuja “formação do suspeito parece enraizada em crenças passadas pela academia, porém reaprendidas no trabalhar diário da ideia de combate ao grande crime e à violência” (GEVAC, 2020, p. 194-195). Surge uma categorização que divide em suspeito fundado e suspeito intuído. O primeiro trata-se daquele que em decorrência de informação ou denúncia torna-se um suspeito. O segundo decorre da intuição do policial, ou seja, da sua discricionariedade a partir do imaginário social que constrói o estereótipo do criminoso.

Os pesquisadores ressaltam que não estabeleceram qualquer sentimento bem definido quanto ao marcador raça, mas sim que se deve “avaliar a hipótese da presença de uma violência institucional racializada como forma de funcionamento diário das instituições policiais” (GEVAC, 2020, p. 199).

Mais uma vez o racismo é atribuído à conduta individual dos agentes, a partir de uma construção social, a qual já se possui antes mesmo de integrar a corporação, não sendo, portanto, imputado a práticas institucionais. Um relato merece destaque:

“Já tem assim, não que seja uma orientação, mas na própria cultura da nossa sociedade, já tem isso de o policial olhar e achar que esses são suspeitos, mas aqueles não porque são estudantes porque tão naquela região ali. Até pela vivência. Mas agora se tirar 3 adolescentes, ou os trajes que se utiliza assim mais na periferia que é um bonezinho, uma roupa de time, e colocar eles na Bela Vista, numa esquina, se eles forem de uma cor mais parda, mais escura, eles serão abordados” (GEVAC, 2020, p. 202).

O trinômio território, classe e cor reaparece nos discursos repetidamente. A abordagem do tema raça é atrelada normalmente à pobreza ou ao local, sendo o reconhecimento das possíveis práticas racistas imputadas a ações individuais, como já mencionado:

“Quando a gente fala na questão racial, ela é muito vinculada à questão social. O policial vive na sociedade, então a mentalidade dele racista só vai ser mudada quando mudar a mentalidade de fora da Brigada também. Não pode ser, nenhum policial é formado pra ser racista...ou a pessoa é racista, ou não é. Não vai ter uma cadeira na formação do policial de ah, abordagem racial. Não tem, a abordagem é pelo suspeito, pela condição, pelo local que a pessoa tá. Só que, infelizmente, hoje, como eu te falei, na sociedade reflete o tipo de abordagem, mas ninguém aborda por ser negro. Ah, mas vai ter um policial que vai abordar só porque é negro? Claro que vai! Mas aí é dele, ele é racista. Isso aí é pessoal. Culturalmente a pessoa que é de fora da instituição vai ser a visão que a polícia é racista, só que a polícia não é questão de formação racista, é formada por pessoas que saem da sociedade, então a instituição reflete o que a sociedade pensa, em muitas vezes” (GEVAC, 2020, p. 250).

Quando o olhar se volta para dentro da instituição há a percepção mais clara de que negros dificilmente ocupam cargos importantes de comando/chefia, embora tenham competência para tanto. Ao falarem de si relatam casos de discriminação e preconceito em que foram vítimas e referem que a identidade criada pelo cargo que ocupam – Major, Tenente etc. – enseja um tratamento diverso, deixam de ser um homem negro comum, tornam-se merecedores de respeito.

O estudo leva à conclusão de que o entendimento é de que para a polícia mudar, a sociedade também precisa mudar, pois os agentes de segurança são fruto de uma socialização eivada de preconceitos raciais, o que, de certo modo, retira da instituição a responsabilidade por promover o reconhecimento da prática seletiva guiada pelo marcador racial.

2.4 SÃO PAULO

Por fim, em São Paulo o estudo analisou os dados no período entre 2008 e 2019. Foram realizadas oito entrevistas: com um tenente e um aspirante que já tinham sido praça e as demais com praças, um sargento, um cabo e quatro soldados. No total foram 23 policiais: 18 homens (8 negros e 10 brancos) e 5 mulheres (4 negras e 1 branca).

Sobre os dados relativos às prisões em flagrante os pesquisadores apontaram que é apenas uma amostragem e, por isso, "é necessário pensar nessa análise mais como um painel, como indicações dos cenários que ocorrem na realidade", tendo em vista que o "banco fornecido pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo possuía um quantitativo de 1.048.576, que representa o número máximo de células de uma planilha de Excel" (GEVAC, 2020, p. 229).

A taxa de registros em flagrantes por ano na capital paulista revela a discrepância entre brancos e negros. Nos anos de 2014, 2015 e 2017, a taxa de brancos presos foi de 3,25, 3,35 e 3,5; de pardos 9,66, 9,02 e 9,21; e de negros 8,97, 7,13 e 7,13, respectivamente (GEVAC, 2020, p. 249). Restou demonstrada a sobre-representação de negros detidos em flagrante sobre não negros numa proporção que chega a 2,9 vezes mais chance de negros serem presos na capital e 2,0 no interior, em relação aos brancos (GEVAC, 2020, p. 253).

A taxa anual de letalidade policial por 100 mil habitantes segundo cor/raça no Estado de São Paulo também revela que a população negra é a principal vítima. No ano de 2018, por exemplo, a taxa de pessoas negras vitimadas foi de 2,42 enquanto os não negros foi de 0,86 (GEVAC, 2020, p. 257).

No que tange ao policiamento ostensivo, embora os pesquisadores revelem que não há uma compreensão uniforme acerca do tema, em resumo, foi recorrente o uso de normativas legais para defini-lo, assim como a

utilização de instrumentos simbólicos como a sinalização por luz da viatura, a arma aparente e o fardamento, que representariam autoridade.

A partir deste ponto é que se introduz as práticas atinentes à abordagem. Existem protocolos e normativas a serem seguidas pelos agentes de segurança de São Paulo, contudo a grande maioria das abordagens é feita em desatenção a estes preceitos e, ainda, quando utilizados, são observados somente quando se inicia a abordagem, ou seja, a precedente escolha do suspeito é discricionária. “A polícia ‘da rua’ cria os protocolos informais para as áreas da cidade e os tipos sociais. O protocolo formal é utilizado em outras circunstâncias” (GEVAC, 2020, p. 295).

A fundada suspeita, prevista no Código de Processo Penal, é um conceito amplo e que dá margem para que os “pré-conceitos” ganhem espaço. Os pesquisadores alertam para o termo “tirocínio”, o qual também se vê no estudo do Estado de Minas Gerais, que se refere à habilidade do policial de escolher o “alvo”, capacidade essa inata ou desenvolvida com a experiência profissional.

Embora não haja o reconhecimento de que as abordagens são direcionadas propositalmente às pessoas negras, as respostas revelam que há determinadas características que criam o estereótipo do criminoso, dentre elas e vestimenta e a ginga, termo que os pesquisadores apontam não ser utilizado de forma aleatória, pois “não é possível ignorar a aplicação racializada de seu uso” (GEVAC, 2020, p. 293).

Mais uma vez o mito da democracia racial permeia o discurso acerca dos alvos das abordagens policiais, havendo concordância quanto à classe social e território. Alguns policiais negros entrevistados reconhecem o racismo, mas fora da instituição, e apontam que a farda lhes dá *status*, os torna respeitáveis, inobstante digam que quando são abordados à paisana adiantam-se para informar aos colegas que também são policiais.

O debate sobre o tema racismo enseja contradições quando da reflexão sobre as costumeiras práticas policiais, motivo pelo qual os entrevistados de pronto buscavam encerrar o assunto, atribuindo a escolha à fundada suspeita. Contudo, a partir dos relatos e dados analisados, é possível afirmar que

[...] o racismo estrutural é parte que integra e constitui o racismo institucional da PM. Este relatório não procura eximir as condutas individuais de 312 dos agentes em situações de abuso, busca-se evidenciar que a PM tende a se omitir em relação às questões das desigualdades, sobretudo as raciais. A forte disciplina e os avanços tecnológicos não contribuem para diminuir as disparidades, mas para reforçá-las no sentido que independente das ações individuais dos agentes e de sua conscientização sobre as questões aqui mencionadas, a PM ainda se mantém distante de ser uma instituição igualitária (GEVAC, 2020, p. 313).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, diante dos estudos dos quatro Estados, “o racismo é visto pelos policiais como um traço negativo da sociedade brasileira, mas jamais como ‘culpa da polícia” (GEVAC, 2020, p. 318), motivo pelo qual, inclusive, o policiamento ostensivo realizaria abordagens a partir da fundada suspeita, mediante, principalmente, a análise comportamental, numa vã tentativa de descolar do estereótipo de criminoso da cor da pele:

A filtragem racial não se concentra no ato em abordar, ela opera em termos cognitivos e mais que isso, numa lógica institucional de pensamento que antes mesmo do Policial se deparar com uma situação concreta, ele já sabe quem deve caçar. Está, portanto, condicionada não à formação policial, mas a uma cultura policial de rua que há muito perpassa o discurso dos policiais, sejam eles noviços ou os mais antigos (GEVAC, 2020, p. 121).

Nesse contexto, mostra-se premente um debate sério dentro das instituições acerca do tema, porque embora não haja uma declarada doutrina que aponta o homem negro, jovem e pobre como alvo, permite que esse discurso se renove e perpetue, sem qualquer preocupação quanto à clara seletividade.

Lamentavelmente, o debate sobre segurança pública é mais sensível à interpelação de atores políticos que apresentam uma leitura reducionista e muito superficial dessa problemática, notoriamente ignorando ou até mesmo negando as dimensões racistas da sociedade brasileira e das instituições judiciais e policiais (SOARES, 2003). O "projeto de nação" vocalizado pelo atual governo federal, por exemplo, não apenas defende um ideal perigoso de uniformidade étnica e social no qual as "minorias devem se submeter às maiorias", como se instala no poder mobilizando relações políticas com determinados setores das corporações policiais que historicamente estão associados a práticas de delito e "violência extraoficial" (MANSO, 2020).

Os dados apresentados no relatório são apenas uma pequena amostra do universo complexo que conforma a instituição polícia militar. Neles fica evidenciado que a abordagem policial opera através da reprodução de práticas racistas, e embora ela não seja responsável pela criação do racismo no Brasil, como uma das tantas instituições da sociedade brasileira, está atravessada por práticas e representações sociais desta sociedade, de recente passado escravagista ainda por superar. O racismo estrutural organiza as relações sociais do Brasil pós-abolição e se internaliza de modo mais ou menos explícito nas mais diversas instituições que pavimentaram o desenvolvimento da cidadania e da sociedade civil nacional (CARVALHO, 2001). É da ordem da colonialidade do poder e do saber esta dificuldade em reconhecer sua existência e seus modos de funcionamento, aferindo a ações individualizadas não apenas a responsabilidade pelo ato racista em si,

mas também sua genealogia. Assim, as instituições e a própria sociedade se isentam do debate, da reflexão e da necessidade de aplicação de mudanças.

A prerrogativa da ordem e da punição de criminosos se faz muito presente na sociedade brasileira contemporânea. As ideias punitivistas e seus desdobramentos, no campo da Segurança Pública principalmente, tem um constante crescimento e impactam diretamente na produção de políticas públicas. Ao passo que as estatísticas criminais demonstram dados alarmantes, em especial se considerarmos o homicídio de jovens negros, as soluções, ou mesmo a busca delas, parecem não seguir este mesmo ritmo. Frente a esta convergência de problemas, as autoridades responsáveis pela promoção da Segurança Pública se tornam atores centrais nas dinâmicas sociais. A polícia, em especial a militar, está no cerne da questão, seja como solução, seja como problema. A capilaridade da instituição, a natureza e as funções do trabalho policial, assim como a execução deste, são uma importante ferramenta para compreendermos as questões relacionadas à Segurança Pública e à sociedade como um todo (GEVAC, 2020, p. 108).

O movimento de criminalização que busca “acompanhar a velocidade das mudanças em curso nas sociedades contemporâneas” (GEVAC, 2020, p. 159), a partir de uma cultura repressiva que é característica de países com acentuada desigualdade social, enseja uma forte gestão da pobreza (GEVAC, 2020, p. 165-166) que “reproduz a vitimização e a criminalização dos pobres, o desrespeito aos seus direitos e a sua falta de acesso à justiça (GEVAC, 2020, p. 165), inclusive porque o controle estatal ocorre por meio da economia e da segurança, de modo que a “hipertrofia ou inflação das normas penais” (AZEVEDO, 2004, p. 40) é tida como um remédio para os males da (in) segurança pública, assim como a ação eficaz e violenta da polícia.

Esse contexto, somado ao racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira, produz um cenário ainda mais crítico, pois as instituições de segurança pública e o sistema de justiça criminal não reconhecem que

efetivamente é também um problema institucional. “O racismo está presente na ação da polícia, do MP e da Justiça” (VARGAS, 2020, p. 108).

O estudo realizado pelo GEVAC, “Policiamento e relações raciais: estudo comparado sobre formas contemporâneas de controle do crime”, permite uma compreensão sobre como o racismo é concebido institucionalmente e individualmente por seus agentes, demonstrando que não há um entendimento claro sobre a estruturalidade desse mal que assola o país e atinge a maioria da população brasileira. “Ser negro pode fazer toda a diferença entre ir para prisão ou não, viver ou não no Brasil, [...] a cor da pele explica o extermínio de jovens negros no país” (GEVAC, 2020, p. 107).

Essa breve análise de dados permite identificar algumas tensões que vêm se agravando ao longo das décadas, sem que se perceba qualquer esforço para frear o encarceramento em massa e, principalmente, a seletividade na segurança pública e no sistema de justiça criminal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa.** In: Revista Estudos Históricos, v. 9, n. 18, p. 283-300, 1996.

ADORNO, Sérgio. **Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo.** In: Novos estudos CEBRAP, v. 43, p. 45-63, 1995.

AGUIRRE, Carlos. **Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940.** In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M.L (org.). **História das prisões no Brasil**, volume I. Rio de Janeiro: Rocco, p. 35-77, 2009.

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa.** 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Lúcio Antônio Machado. **Direito da diversidade**: o reconhecimento moral de negras e negros brasileiros. Porto Alegre: Nuria Fabris Ed., 2020.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **Tendências do controle penal na modernidade periférica**: as reformas penais no Brasil e na Argentina nos anos 1990. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **A ambiguidade das escolhas**: política criminal no Brasil de 1989 a 2016. In: Revista de Sociologia e Política, v. 28, n. 73, e002, 2020.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **Tendências do controle penal na época contemporânea**: reformas penais no Brasil e na Argentina. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 18, n. 1, p. 39-48, Mar. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100006-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 06 dez. 2020.

BARROS, Betina Warmling; PIMENTEL, Amanda. As prisões no Brasil: espaços cada vez mais destinados à população negra do país. In: **Anuário da Violência 2020**. p. 306-308. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BARROS, Betina Warmling; MARQUES, David. Os grupos de risco das Mortes Violentas Intencionais no país. In: **Anuário da Violência 2020**. pp. 62-71. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019.

CARVALHO, Jose Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DAVIS, Mike. **Holocaustos coloniais**. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2002.

DORLIN, Elsa. **Autodofesa. Uma filosofia da violência**. São Paulo: Ubu, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário da Violência 2020**. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/atlas-da-violencia-2020/. Último acesso em: 27 nov. 2020.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A dominação racista: o passado presente. In: KON, Noemi Moritz; et al (org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, p. 143-159, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. "Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y extractivismo ontológico: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo". **Tabula Rasa**, núm. 24, enero-junio, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39646776006.pdf>. Acessado em: 30 mar. 2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA E ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS (GEVAC). **Policimento ostensivo e relações raciais**. 2020. Disponível em: <http://www.gevac.ufscar.br/policimento-ostensivo-e-relacoes-raciais-relatorio-de-pesquisa/>. Último acesso em: 06 dez. 2020.

LIMA, Roberto Kant de. **Polícia e exclusão na cultura judiciária**. In: Tempo Social, Revista Sociologia USP, São Paulo, 9(1): 169-183, maio de 1997.

MANSO, Bruno. **A república das milícias**. Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2020.

MARTINS, Juliana. Quando a vítima é o policial. In: **Anuário da Violência 2020**. p. 76-71. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. "Elemento suspeito". Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. **Boletim Segurança e Cidadania**, n. 8, novembro de 2004.

RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. "**Elemento suspeito**": abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

REIS, D. B. **A marca de Caim**: as características que identificam o "suspeito", segundo relatos de policiais militares. Caderno CRH, Salvador, n. 32, p. 181-196, jan./jun. 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Luís Eduardo. "Novas políticas de segurança pública". **Estudos Avançados**, 17 (47). 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n47/a05v1747.pdf>. Acessado em: 19 jan. 2021.

SOUZA, Jessé; VALIM, Rafael (org.). **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Contracorrente, 2018.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. **#VidasNegrasImportam e libertação negra**. Trad. Thalita Bento. São Paulo: Elefante, 2020.

VARGAS, Daniel B. **Segurança Pública**: um projeto para o Brasil. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WALLERSTEIN, I. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. México: Siglo XXI, 2005.

CAPÍTULO 8

O ENSINO JURÍDICO NO CENÁRIO DA EMERGÊNCIA DAS NANOTECNOLOGIAS

Raquel von Hohendorff¹Paulo Junior Trindade dos Santos²

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
Paulo Freire

Resumo: Vive-se um período de emergência das nanotecnologias, que corresponde a diversos segmentos científico-industriais que operam a partir da bilionésima parte do metro. Por se tratar de uma tecnologia inovadora recente, importante definir conceitos, vantagens e desvantagens, e estudar possíveis riscos ao consumidor, assim como, de forma transdisciplinar, aproximar as diferentes áreas do conhecimento envolvidas. Utilizou-se o método de abordagem fenomenológico-hermenêutico e como métodos de procedimento o histórico e o comparativo, além da pesquisa bibliográfica. Busca-se mostrar a necessidade da inovação no Direito, capacitando os egressos a lidar com problemas complexos, gerados a partir das novas(nano) tecnologias. Ademais, merece destaque o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa JUSNANO, que vem fomentando a produção de conhecimento na área, principalmente no âmbito da pós-graduação, o que vai ao encontro com a ideia de repensar o ensino nas universidades, incentivando a indissolubilidade da tríade ensino – pesquisa – extensão.

Palavras-chave: Nanotecnologias; Ensino jurídico; Transdisciplinaridade; Grupos de pesquisa; Inovação.

¹ Pós Doutora em Direito Público pela Universidade de Las Palmas de Gran Canaria – Espanha. Doutora e Mestra em Direito Público pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS/Brasil. E-mail: rhohendorff@unisinos.br.

² Pós Doutor, Doutor e Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Pós Doutor em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: pjtrindades@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em tempos de ensino jurídico em crise, fragmentado, necessário que a educação nas universidades seja revista. Se o Direito, como tradicionalmente conhecido, deve dar suporte à sociedade nas demandas apresentadas, maior ainda a necessidade de repensar o ensino prestado nas universidades, para que realmente esteja apto e inserido no cenário complexo apresentado, fomentando conhecimento de qualidade.

Por outro lado, com as mudanças obtidas por conta das novas tecnologias, como no caso das nanotecnologias, surgem novos direitos, novos problemas e novas demandas então submetidas ao mundo jurídico. Portanto, estaria o ensino do Direito apto a lidar com essas novas demandas originárias das nanotecnologias? De outro modo: sob quais condições se poderia estruturar o ensino jurídico, a fim de desenvolver competências no egresso, que o habilitem a trabalhar com os desafios trazidos pelas novas tecnologias – como as nanotecnologias, por exemplo – num cenário de ausência de regulação tradicional legislativo-estatal? Este trabalho pretende responder a este problema. Como hipótese se pode desenhar as seguintes premissas: o ensino jurídico precisará se abrir para desenvolver competências no aluno – futuro bacharel, independente da área jurídica onde irá trabalhar – que lhe permitam transitar por outras áreas do conhecimento, com o espírito empreendedor e investigador, consciente de que as fontes do Direito são um plural de possibilidades, das quais se poderão extrair respostas jurídicas inovadoras e flexíveis, remodeláveis a cada nova situação.

Por meio do método fenomenológico-hermenêutico, estudado especialmente a partir de Hans-Georg Gadamer, se perceberá que o Direito está inserido num horizonte de sentido, que não poderá mais ser forjado apenas pelas fontes tradicionais, de origem legislativo-estatal e posteriores à ocorrência do fato social. Cada vez mais, o mundo da vida gera situações

que não estão preliminarmente inseridas em um suporte fático e que, nem por isso, deverão deixar de receber a proteção jurídica. Além disso, neste mesmo mundo da vida, onde todos estamos inseridos desde sempre, exigirá que o Direito vá acompanhando os desdobramentos da inovação tecnol\u00f3gico-cient\u00edfica, sem esperar por um fato (acontecimento qualquer, desastre ou outro problema).

O Direito e, por \u00f3bvio, o estudante e o bacharel, dever\u00e1 desenvolver compet\u00eancias que permitem ladear os eventos cient\u00edficos, analisando as possibilidades de riscos e danos futuros, desenhando imediatamente alternativas regulat\u00f3rias in\u00e9ditas. Ainda, o bacharel dever\u00e1 saber se locomover no cen\u00e1rio do di\u00e1logo entre as fontes do Direito, manuseando recursos metodol\u00f3gicos como a estrutura\u00e7\u00e3o de *frameworks*, \u00e1rvores de decis\u00e3o, *roadmaps*, modelos visuais, que poder\u00e3o ser fomentadas por meio do *design thinking* (YOGUI, 2017, p. 68), entre outras ferramentas.

S\u00e3o objetivos deste cap\u00edtulo de livro: conhecer algumas caracter\u00edsticas das nanotecnologias; caracterizar o ensino jur\u00eddico e a sua (necess\u00e1ria) inova\u00e7\u00e3o; analisar os desafios de lidar com a transdisciplinaridade e o di\u00e1logo entre as fontes do Direito; perspectivar as possibilidades da pesquisa e do Grupo de Pesquisa JUSNANO nesta caminhada de inova\u00e7\u00e3o jur\u00eddica.

1 AS NANOTECNOLOGIAS NO CONTEXTO CONTEMPOR\u00c2NEO

As primeiras ideias debatidas sobre as nanotecnologias surgiram da pesquisa e estudo de Richard Feymann, em 1959. Sua obra *There's plenty of room on the botton*, abordou alguns dos principais conceitos acerca desta pr\u00e1tica. No entanto, foi somente anos mais tarde, por volta de 1974, que o professor Norio Taniguchi, da *TokyoScienceUniversity*, denominou o conceito como *Nanotecnologia*. Nascia assim, esta nova t\u00e9cnica de manuseio das part\u00edculas numa propor\u00e7\u00e3o t\u00e3o pequena, que at\u00e9

os dias de hoje, com tamanho desenvolvimento, é difícil de assimilar por completo a sua execução. O termo hoje é descrito no plural, devido à sua interdisciplinaridade, abrangendo diversas áreas como a da Física, Química, Engenharias, Medicina, Informática e até mesmo as Ciências Sociais Aplicadas, onde ingressa o Direito.

As nanotecnologias representam a possibilidade de manipular partículas em uma escala nanométrica (10⁻⁹), ou seja, é como dividir um metro na bilionésima parte. Essas divisões e manipulações das partículas têm como consequência a alteração das propriedades e características, comparadas com materiais produzidos em escalas maiores. Ou seja, as dimensões além de serem extremamente pequenas, exibem propriedades mecânicas, óticas, magnéticas e químicas completamente novas (DUPAS, 2009). Pode-se citar o Ouro (Au), que em sua escala macro apresenta pigmento amarelado, no entanto ao ser manipulado na escala nanométrica se torna vermelho ou roxo, dependendo do tamanho em que está sendo apurado. Neste caso, quanto menor, mais roxo será (ANVISA, 2014).

Por essa versatilidade, as nanotecnologias ocasionam um grande impacto no setor industrial, já que os produtos fabricados com esta técnica apresentam resultados significativamente superiores em diversidade e qualidade. Os nanoproductos são disponíveis para consumo pelas prateleiras do mundo todo, sejam em eletrônicos, medicamentos, cosméticos, materiais de construção, agroquímicos, embalagens, e até mesmo na agricultura e nos alimentos.

Observa-se, então, que devido a essas significativas diferenças nas reações da manipulação das nano partículas, é possível idealizar que diferentes resultados venham ocorrer, tanto no contato com o meio ambiente como com os seres humanos. Estas diferentes reações geram inúmeras dúvidas, logo, entende-se que estudos mais profundos devem ser realizados para que se possa entender por completo o comportamento desta tecnologia. Isso pois,

até o presente momento não são suficientes as pesquisas para a informação e identificação dos possíveis riscos. Além disso, muitas publicações sobre riscos são desconstruídas e apresentam contradições internas na sua formulação. Portanto, vê-se indispensável relacionar as nanotecnologias com o *princípio da precaução* e a *gestão de riscos*, a fim de garantir a proteção da saúde do ser humano e o equilíbrio do meio ambiente.

Assim, as nanotecnologias demandam a comunicação do Direito com demais áreas da ciência, de modo que todo o conhecimento sobre esta nova escala possa ser aproveitado, fomentando a transdisciplinaridade, alcançando respostas aptas e adequadas a novas demandas enfrentadas pela sociedade.

Portanto, a discussão das nanotecnologias necessita da transdisciplinaridade, aprofundamento no estudo jurídico, promovendo então o desenvolvimento de pesquisa nesta área, através de mecanismos alternativos, que possam acompanhar o movimento dinâmico da escala nano e suas promessas.

2 ALGUNS GARGALOS PRESENTES NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

O ensino universitário do Direito precisa retomar o aprofundamento que se faz necessário na atualidade, principalmente se levadas em consideração as complexidades das novas demandas tecnológicas. É necessário refletir sobre o ensino jurídico, hoje, fragmentado. A pesquisa deve retomar sua função primordial nas universidades, de modo que o ensino universitário englobe não só a transmissão do conhecimento em sala de aula, mas também a pesquisa e a extensão.

Por outro lado, é fácil perceber que o ensino de Direito no país tem costumeiramente conservado o dogmatismo ainda dominante no pensamento jurídico. A ideia principal segue sendo de que o ensino é um simples processo de transmissão de conhecimentos, onde cabe ao professor ensinar (de qualquer modo), e, ao aluno, apenas aprender (sem precisar para tanto, pensar). Deste modo, ocorre a falha abismal do processo de ensino frente a sua meta primordial (desenvolver o senso crítico, o pensar autônomo), que apenas pode se concretizar através da livre tomada de consciência dos problemas do homem e do mundo, e do real e efetivo engajamento para solucionar estes problemas (MARQUES NETO, 2001, p. 209).

A formação acadêmica jurídica brasileira, ainda hoje, em muitos casos, consiste em repetir lições de manuais, copiar ementas de jurisprudência (sem análise do caso concreto), reproduzir a decisão judicial como verdade absoluta e copiar posições de códigos comentados. Deste modo, nosso ensino jurídico anda em sentido inverso da fase cultural pós-moderna, uma vez que é “ensinado” um conhecimento baseado no positivismo exegético-normativista, sem qualquer profundidade ou seriedade maior, ao invés de formar profissionais jurídicos críticos.

A atual incapacidade das escolas jurídicas em formar profissionais aptos a atuar em uma sociedade que vive com constantes transformações é pública e notória, estando associada ao modelo de ensino adotado, pautado na exigência de memorização de conteúdos, fragmentação dos saberes, especialização excessiva e em uma pedagogia centrada exclusivamente na figura do professor. Portanto, para que se possa efetivamente ensinar direitos humanos no ensino jurídico é preciso que os projetos pedagógicos existentes hoje sejam alterados, passando a considerar menos a dogmática e mais a realidade, isto é, para que os direitos humanos possam ser legitimados e concretizados é necessária

uma educação preocupada com a sua origem histórica, com seus fundamentos e sua aplicação na realidade prática.

Mesmo após anos e anos de discussões sobre a melhor forma de elaborar um currículo para o ensino jurídico brasileiro, continua-se preso à mesma forma de dar aulas, visando seduzir os alunos para ficarem na instituição e avaliarem bem o professor na avaliação institucional. Basicamente, a formação acadêmica jurídica brasileira, na maioria dos casos, consiste em repetir lições de manuais, discutir em sala de aula apenas as ementas das jurisprudências ou criticar a construção feita, e apresentar aos alunos decisões judiciais que melhor convém ao professor – juiz, advogado, promotor ou desembargador – naquele momento.

O educador que deveria estar ali para ensinar, limita-se a transmitir o que leu nos códigos comentados (quando não se permite apenas ler o artigo da lei) ou reproduziu o que estudou para trabalhar em seu caso de escritório. Desta forma, este mesmo professor acredita realmente ser possível em cinco ou seis anos concluir-se uma graduação com a pretensão de dominar todos os vastos campos do Direito.

Aprendizagem necessária é a união de alunos e discentes compreendendo, criticando e construindo de forma conjunta o conhecimento. Em outros termos, aprender, “significa buscar outras possibilidades” (DE GIORGI, 2007. p. 256). Para isso, é preciso senso crítico, pesquisa, estudos alternativos e dedicação de todos os envolvidos. O lucro não pode gerir esta relação.

Este era o ideal waratiano: ensinar com paixão e criatividade, colocando as pessoas no centro do processo didático (ROCHA, 2012). Possivelmente, falta aos professores um pouco desta visão de educador.

[...] um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala proponho,

imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas [...], com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provooco e teatralizo um território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas. O aprendizado é sempre um jogo de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de uma sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura (WARAT, 1985, p. 152-3).

A problemática do ensino fragmentado é tão preocupante que esta separação é tida como a maior das verdades no contexto jurídico brasileiro. Isso fica evidenciado quando, para o "jurista" brasileiro - e para os educadores -, tudo pode ser cindido: texto e norma, matéria de fato e matéria de direito, teoria e prática, compreender, interpretar e aplicar. Pois bem, talvez este seja o momento para lembrar que essas cisões são impossíveis (STRECK, 2009, p.317). Não há como cindir estes processos.

E é justamente esta cisão que os alunos buscam. Quando entrevistados (COSTA; ROCHA, 2013) a queixa mais frequente dos estudantes é que o curso de Direito é excessivamente teórico e que não prepara para a vida prática (aqui vem a primeira separação). Em razão disso, desprezam os conhecimentos recebidos nas disciplinas propedêuticas (também chamadas de "perfumarias" ou "caça-níquel"), e assim desvalorizam a importância de área de cunho mais crítico e reflexivo na compreensão do sistema jurídico. Não compreendem que saber as bases do Direito é que o permitirá que eles possam dominar a construção de seus casos jurídicos na vida profissional. Quanto aos professores, como já visto, há uma profunda resistência em alterar metodologias de ensino. Uma vez que foram formados pela velha tradição manualesca e dogmática, acabam por reproduzir esse modelo, ministrando aulas focadas única e exclusivamente no conteúdo de códigos.

É necessária uma transformação do nosso olhar (RANDOM, 2002), para que se possibilite uma contribuição original e integradora dos setores (alunos, professores, gestores, administradores, governo) para a solução do problema. Eis então o grande desafio: que os educadores consigam transpor o modelo que lhes foi ensinado, que os alunos passem a ter atitude ativa e deixem de ser meros espectadores, que aprendam a pensar e com isso a aplicar na prática os conteúdos aprendidos, transformando-se, assim, em instrumentos para as mudanças necessárias na Sociedade. Uma prática do direito descompromissada com suas consequências sociais é resultado do atual ensino jurídico, onde não importam as pessoas que estão por detrás dos autos, nem, tampouco, a possibilidade de efetividade da decisão.

Nas faculdades de direito pátrias se ensina e se aprende sem chegar ao âmago das questões. Há um respeito religioso pela lei (STRECK, 2010). Uma obediência quase cega que garante a perpetuação do sistema. Formam-se cidadãos conformados e conformistas que auxiliarão na preservação do Estado (RUDNICKI, 2012, p. 129) em seu modelo de modernidade tardia que ainda nos sufoca. Apesar de as faculdades de Direito terem dado origem aos primeiros cursos de pós-graduação no País, e existirem há mais de 180 anos - junto com Medicina e Administração - seguem o mesmo modelo de ensino, baseando quase que em sua totalidade no ensino de métodos de memorização das leis e dos códigos. Veja-se que a primeira preocupação das faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, em 1827, não era propriamente a formação de juristas capazes de criticar e transformar a realidade de sua época, e sim o paulatino deslocamento da formação dos burocratas de Coimbra, para onde iam os filhos da elite colonial, para o Brasil (ADORNO, 1988, p. 88). Isso leva a questionar: haverá mudanças significativas na forma de ensino atual?

Não bastasse todos os problemas já mencionados, outra serpente sonda os meandros dos cursos de Direito, o *gestor*. Assim como as demais

áreas de conhecimento, o ensino jurídico também foi “invadido pelos gestores.” Deste modo, a questão da gestão mercado de ensino em razão da necessidade de adaptação às exigências do mercado e da preocupação com o sucesso empresarial tem refletido muito na qualidade (duvidosa) do ensino jurídico brasileiro. Observa-se hoje a mercantilização do ensino jurídico: existe uma maior preocupação com o que pode gerar lucro, como por exemplo, a preparação para Exame da Ordem, concursos e comercialização de obras desvinculadas, vazias e com conteúdos mastigados, tudo isso em desfavor de uma preocupação com a real formação jurídica.

Mas as mazelas do ensino jurídico em território brasileiro não param por aqui. Ainda, é preciso mencionar outro aspecto de fundamental relevância, que é responsável pelo déficit democrático que enfrentamos nas sentenças judiciais, qual seja: o esquema sujeito-objeto, que objetifica o “aprendizado”. Quando apenas acontece a pura transmissão de conhecimento, a ausência de aproximação do currículo da realidade social, a visão fragmentada no processo de formação do profissional cidadão; a ausência de uma prática multi, inter e transdisciplinar e a falta de compreensão do papel do Curso de Direito na sociedade e de seu significado na relação dialógica Universidade e Sociedade como espaço de construção de saber (STRECK, 2008, p. 20), tem-se um ensino nos moldes do pensamento sujeito-objeto, em que o sujeito se vê como proprietário dos sentidos do direito.

Ainda, outro fator aspecto preocupante em relação ao ensino jurídico atual diz respeito à abordagem do direito através de disciplinas compartimentalizadas, sem conexão com as demais e tampouco com a realidade. Ainda hoje a metodologia do ensino jurídico está centrada na aula magistral, uma aula meramente expositiva em que os professores assumem um lugar de saber (dominante) e se limitam a despejar conhecimentos aos estudantes, que apenas escutam passivamente (isso quando escutam). Os alunos, num processo de assimilação pura e simples, propõem-se a decorar

o maior número de dados possíveis, e, nas provas, acabam por reproduzir a fala do professor, sem qualquer juízo crítico de avaliação. Como forma de justificar o uso da aula magistral, argumenta-se que exige menos preparo dos professores que muitas vezes têm na docência apenas uma atividade secundária; é menos onerosa; não estimula a participação dos alunos, o que em grupos massivos é uma boa opção; e ainda, percebe-se que os discentes reagem de modo reacionário frente a propostas alternativas, pois estão socializados no modelo da classe magistral (KONZEN, 2012, p. 160). Caracterizado este panorama do ensino jurídico, passa-se a pontuar algumas alternativas, buscando estruturar competências que possam habilitar o bacharel em Direito para lidar com as novidades, inovações e desafios trazidos pelas nanotecnologias.

3 A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA "TRANSGREDIR" AS FRONTEIRAS DA DOGMÁTICA JURÍDICA BRASILEIRA

A transdisciplinaridade objetiva ir além da compartimentalização do saber em disciplinas, ocupando novos espaços, entre as disciplinas e através delas, por meio da integração de conhecimentos. Trata-se de uma nova maneira de ser diante do saber, objetivando a compreensão mais adequada da realidade, bem como possibilita o desvelar de melhores maneiras de promover transformações mais eficazes e pertinentes. O ensino decorrente do processo transdisciplinar também deve ser mais eficiente e eficaz, possibilitando uma formação integral do ser humano.

Em decorrência destas transformações, cabe ao Direito também modificar-se, tornando-se mais funcionalista e menos normativista e estrutural. E essa modificação precisa, obrigatoriamente, passar também pela forma de ensino do Direito existente hoje no país. Cabe ao Direito utilizar-

se das diferentes técnicas transdisciplinares, para não mais permanecer imobilizado frente aos novos desafios trazidos pela revolução tecnocientífica.

A Declaração de Veneza, comunicado final do Colóquio A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento, menciona que o ensino convencional da ciência, por uma apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões anteriores do mundo. Assim, reconhece a urgência da busca de novos métodos de educação que levem em conta os avanços da ciência, que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais. (DECLARAÇÃO DE VENEZA, 2017).

Toda esta estratégia de repensar o ensino, de modo não mais estanque, amarrado às disciplinas, objetivando uma maior visão do conjunto, também atinge o ensino do Direito. A ideia não é apenas repensar a universidade, mas sim aplicar novos fundamentos transdisciplinares que acenem com possibilidades de provocar mudanças reais na formação dos alunos, tornando-os mais capazes de lidar com as necessidades da sociedade complexa.

A (in)capacidade de ensinar transparece inclusive na suposta pesquisa jurídica que é realizada nas universidades, a qual ainda se apresenta, na maioria das vezes, através da reprodução de estudos formalistas e dogmáticos. Desta forma, tem-se um círculo vicioso estabelecido: os mestres e doutores que este tipo de pesquisa forma, acabam por ser repetidores dos padrões existentes, mantendo em suas pesquisas e atividades didáticas a mesmo padrão. As pesquisas no direito ainda estão muito centradas na descrição de institutos, sem contextualização social, herança proveniente do ensino nas Universidades, acrítico e fora do contexto social (SANTOS, 2008, p. 73).

Uma pedagogia que incentive a liberdade no processo de ensino-aprendizagem jurídico parece estar mais vinculada com os anseios contemporâneos de um saber crítico e reflexivo, ao contrário do saber

jurídico atual, “enuviado” pelo senso comum teórico, que proíbe pensar além do disposto nas normas e conceitos preestabelecidos (SCOZ, 2012, p. 114).

Cabe lembrar a lição de Paulo Freire: “o papel do educador culmina no sentimento de esperança de que professor e o aluno, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se, reproduzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos com alegria.” (FREIRE, 2007, p. 10). Cumpre destacar o que Warat (2004, p. 426) mencionava acerca do porque se aprende Direito:

não se aprende Direito para formar cartoralmente como advogado, juiz, promotor ou defensor público. Aprende-se Direito para realizar uma justiça comunitária e cidadania. Pessoas que entendam que aprender Direito é aprender de gente, de vínculos, de afetos, de solidariedade. Aprender Direito é aprender a alteridade em sua radicalidade.

Está claro que são muitas as transformações necessárias no ensino jurídico para que possa, efetivamente, formar cidadãos, com senso crítico, capazes de trabalhar com base em um Direito que não seja neutro, exegético e nem afastado da realidade. Ao lado da questão de formar profissionais, o ensino jurídico de graduação brasileiro deve buscar a concretização de uma formação humanista e ética, incentivando a integração entre a instituição de ensino e a sociedade. Os dizeres de Haide Maria Hupffer (2008, p. 70) são muito marcantes e refletem bem a situação:

A crise que atravessa o ensino jurídico tem relação direta com a necessidade de construir uma nova significação para o saber jurídico, apontando para conteúdos universalistas com propostas humanistas em torno de problemas que afetam a democracia e a promoção dos direitos do homem. É colocar novamente o homem no centro do saber, o que pressupõe a transformação do conhecimento exegético-normativista em, sabedoria de vida. É o (re)fazer emancipatório do senso comum teórico pela educação jurídica. Por tais razões, assume absoluta relevância (re)orientar o aluno a pensar.

Em setembro de 2009 ocorreu em Natal o I Seminário de Educação Jurídica, promovido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de sua Comissão Nacional de Ensino Jurídico, onde foi debatido o tema central “Desafios rumo à Educação Jurídica de Excelência”, com três temas subtemas: a) novas concepções para modelagem de um projeto pedagógico na educação jurídica; b) função pedagógica da avaliação na educação jurídica de qualidade; c) o diálogo da educação jurídica com a comunidade. Deste evento foi redigida uma carta, com recomendações para o ensino jurídico brasileiro, da qual alguns itens seguem listados: o novo papel dos cursos jurídicos passa a ser formar bacharéis cidadãos, pessoas para o mercado, fazendo surgir uma pressão por novos conteúdos que propiciem uma visão mais humanista e ética; o grande desafio do planejamento pedagógico nessa ambiência tecnocientífica é entender que as novas tecnologias não constituem a solução em si, mas apenas os instrumentos que permitirão a superação de alguns problemas, contribuindo para a preparação do educando para a vida a partir de diálogos e experiências; os planos de ensino devem refletir as propostas do curso e seus conteúdos devem ser integrados; a interdisciplinariedade contextualizada no mundo atual, marcado pela instabilidade, globalização, perda de ideologias e percepção de que a ciência, se mal utilizada, pode causar danos ao próprio homem e ao meio-ambiente; a pesquisa em Direito ainda é muito afastada da realidade, e é através da interdisciplinariedade que poderá se alterar esta realidade; a extensão deve ser um espaço para o arejamento e reflexão da realidade e do Direito, e isso gerará uma melhor pesquisa jurídica, mais comprometida e refletida na realidade social (OAB, CARTA DE NATAL, 2017).

Ainda, em abril de 2011 ocorreu o II Seminário Nacional de Educação Jurídica promovido pela Comissão Nacional de Educação Jurídica (antiga Comissão Nacional de Ensino Jurídico) debatendo o tema “Necessidades Sociais e Expectativas da Educação Jurídica de Qualidade”. Dentre os temas tratados, entre outros, pode-se salientar: a educação jurídica

brasileira, na forma hoje realizada, compromete a qualidade da pesquisa ou a torna simplesmente inexistente; a pesquisa jurídica pode ser doutrinária, jurisprudencial ou estudo de caso, devendo, em qualquer modalidade, revelar seu contexto (não há pesquisa sem problematização); cabe à comunidade acadêmica estimular a construção de projetos político-pedagógicos inovadores, inibindo assim a reprodução de modelos ultrapassados; os cursos jurídicos devem ter em mente que a formação do bacharel envolve uma dimensão ética que abrange as questões política, técnica e humanista e devem esforçar-se para acompanhar seus egressos, promovendo a educação continuada para o aperfeiçoamento profissional e para a vocação acadêmica (OAB, II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA, 2017).

No dia 1º de setembro de 2015, o Conselho Federal da OAB, com o apoio da OAB da Bahia, promoveu em Salvador o 3º Seminário Nacional de Educação Jurídica, que trouxe como tema "A Construção de um Novo Marco Regulatório para o Ensino Jurídico. Questões e especificidades sobre a Educação Jurídica Brasileira, bem como os desafios impostos pelo atual contexto do ensino jurídico no país foram contemplados em uma série de palestras e debates que contou com a presença de profissionais de diversos estados. Um novo marco regulatório do ensino jurídico no Brasil foi proposto pela OAB e aceito pelo Ministério da educação. Iniciou-se o debate e a OAB decidiu que era necessário ampliar o debate para além das paredes do ministério da educação. Assim, de forma inédita o Conselho Federal da OAB promoveu audiências públicas em todo país, convidando instituições de ensino superior, associações de alunos, professores, representantes de carreiras jurídicas para o debate. O Conselho Federal da OAB promoveu 32 audiências públicas com associações de alunos, professores, representantes de carreiras jurídicas após um ano, fechando com uma audiência em Brasília, onde foram debatidas inúmeras críticas bem como o que se pretende para o ensino jurídico no país. (OAB, III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA, 2017).

4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES INSPIRADAS NAS ATIVIDADES DO GRUPO DE PESQUISA JUSNANO: INDICATIVOS DE TRANSDISCIPLINARIDADE?

O Grupo de pesquisa JUSNANO vem promovendo o conhecimento das nanotecnologias pelo público leigo, fomentando a interdisciplinaridade e informação. Em projeto com apoio da FAPERGS, entre 2013 e 2015, foi produzido um livro, contendo os resultados do projeto de pesquisa, que poderá ser lido no link a seguir: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/63524573/wilson/final.pdf>. Além deste livro, também se produziu uma História em Quadrinhos, mostrando, por meio de uma linguagem acessível ao leigo e de forma lúdica, as características das nanotecnologias aplicadas aos cosméticos, seus riscos e possibilidades regulatórias. A HQ pode ser lida no link a seguir: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/63524573/wilson/hq%20nanotecnologia.pdf>.

Neste sentido, um dos objetivos do projeto do grupo JUSNANO foi o de agir de modo transdisciplinar, em uma união do Direito com a Farmácia, criando materiais a serem distribuídos nas apresentações do grupo de pesquisa JUSNANO junto a escolas de ensino médio, para transmitir ao público consumidor maiores informações sobre estes novos materiais, bem como dar subsídios para que possam implementar seu direito à informação.

O material foi distribuído nas diversas apresentações do grupo, publicizando o grupo de pesquisa, a pesquisa sobre os nano cosméticos e a importância da pesquisa e da participação do Direito nesta área de fronteira, demonstrando a necessidade de um pensar e agir transdisciplinar, de modo a favorecer e fortalecer o debate com as demais áreas do conhecimento preocupadas com a Revolução Científica em escala nanométrica.

Desta forma, a interface entre as nanotecnologias e o Direito, com a finalidade de prestar respostas aptas a dar conta deste novo mundo “nano”,

é uma forma de fomentar a reflexão e aprofundamento nos três pilares de sustentação do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão).

E este é um dos objetivos do Grupo de Pesquisa JUSNANO, que existe no PPG Direito da Unisinos, como forma de estimular a integração da realidade vivida pelos alunos com o ensino e a pesquisa do Direito. Ainda, há no grupo, o estímulo ao trabalho de extensão, no sentido de expor ao público leigo a nanotecnologia, seus usos e possíveis riscos, também com a ideia de promover o Direito à Informação de forma consciente e educativa, transdisciplinarmente, permitindo assim que as informações positivas e negativas sobre as nanotecnologias e as suas aplicações cheguem ao público leigo, de modo a auxiliar na construção do direito à informação compreensível ao consumidor.

As ações do grupo de pesquisa JUSNANO, entre as quais se pode mencionara divulgação do conhecimento acerca das nanotecnologias, como atividade de extensão universitária, são formas de colocar em prática a transdisciplinaridade necessária no atual contexto. Este trabalho de extensão universitária é a prova da necessidade de participação de um diversificado conjunto de atores, agindo de forma transdisciplinar, de modo a favorecer e fortalecer o debate com as demais áreas do conhecimento preocupadas com a Revolução Científica em escala manométrica. É a demonstração da possibilidade de que o ensino do Direito pode gerar profissionais que desenvolvam melhorias sociais a toda a população, pessoas e profissionais capazes de enfrentar a complexidade social contemporânea em busca de uma sociedade melhor.

Sabe-se que a maioria das discussões sobre educação e treinamento em nanotecnologia têm focado em aprendizado de design e currículo, em parte, refletindo os desafios de definir metas de aprendizagem comuns em um campo que está em constante evolução e vai de encontro aos limites tradicionais entre os temas. Assim, uma discussão mais ampla é necessária

para que se identifique um roteiro sobre como a educação em nanotecnologia pode levar a uma força de trabalho bem desenvolvida e preparada para satisfazer não só as necessidades técnicas, mas também os desafios globais para ter sucesso no século XXI. (JACKMAN *et al*, 2016, p. 5596)

Finalmente, um dos grandes pontos fortes do ensino de nanotecnologia e nanociência é o ensino da comunicação entre os diferentes campos do saber, olhando e auxiliando as abordagens uns dos outros, bem como deparando-se com as questões-chave de uma multiplicidade de campos.

Como um campo, as nanotecnologias são cada vez mais vistas como solucionadoras de problemas em ciência e Tecnologia, desenvolvendo novas ferramentas, materiais, métodos e oportunidades. Trazendo esse aspecto aos estudantes (e cientistas e engenheiros em todos os níveis) obteremos um impacto significativo no mundo que nos rodeia e em nossa capacidade de melhorá-lo. (JACKMAN *et al*, 2016, p. 5598).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário do ensino jurídico em terras brasileiras (desanimador), com cada vez menos interesse em aprendizado, mais foco na obtenção de um título a baixo custo (intelectual e monetário) e uma complexidade avassaladora na sociedade, necessária se faz a abordagem da transdisciplinaridade que é uma nova maneira de ser diante do saber, objetivando a compreensão mais adequada da realidade, bem como possibilita o desvelar de melhores maneiras de promover transformações mais eficazes e pertinentes.

Esta nova forma de ensino e de visão de mundo parece ser a única capaz de dar conta dos excessos de possibilidades que geram a complexidade que se apresenta ao Direito na atualidade, incluindo aqui os desafios gerados à sociedade pelas novas tecnologias. E, com isso, o tripé

ensino, pesquisa e extensão precisa, obrigatoriamente, ser entendido como meta das universidades e de todos os cursos, incluindo o Direito.

A complexidade atual exige dos alunos mais do que estar presente em sala de aula, e dos professores mais do que reproduzir o conteúdo dos códigos. Faz-se necessário um maior envolvimento, e, por isso, uma visão interdisciplinar ou pluridisciplinar não são suficientes, sendo necessária a ideia de transdisciplinaridade. E, assim, a pesquisa e a extensão precisam, sim, fazer parte das habilidades a serem ensinadas e desenvolvidas nos cursos de Direito.

Somente com mudanças de mentalidade dos diferentes atores envolvidos no ensino jurídico este poderá deixar de ser apenas um ensino bancário, em que o professor somente deposita e o aluno repete, e tornar-se uma atividade ligada à pesquisa e extensão, cumprindo com sua função social de transformar e melhorar a realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do Poder- o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ANVISA (2014). **Diagnóstico Institucional de Nanotecnologia, Cartilha produzida pelo Comitê Interno de Nanotecnologia**. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/fb117d80436c3cacb1b5b72a042b41f5/Diagn%C3%B3stico+Institucional+de+Nanotecnologia+-+CIN+2014+-+Di-col.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 10 jul. 2017.

COSTA, Barbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. **Da Tecnicização do Saber Jurídico ao Desafio de uma Educação Transdisciplinar**. Encontro Nacional do Conpedi Florianópolis. 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=137>. Acesso em: 09 abr. 2017.

DECLARAÇÃO de Veneza. **A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000685/068502por.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DE GIORGI, Raffaele. **Ciencia del derecho y legitimación**. México: Universidad Iberoamericana, 2007.

DUPAS, Gilberto. Uma sociedade pós-humana?: possibilidades e riscos da nanotecnologia. In: NEUTZLING, Inácio; ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de (org.). **Uma sociedade pós-humana: possibilidades e limites das nanotecnologias**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico: Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica**. Viamão: Entremeios, 2008.

JACKMAN, Joshua A. et al. **Nanotechnology Education for the Global World: Training the Leaders of Tomorrow**. *ACS Nano*, v. 10, n. 6, 2016.

JUSNANO. Grupo de pesquisa registrado no CNPq. **UNISINOS**. Programa de Pós-Graduação em Direito, Mestrado e Doutorado.

KONZEN, Lucas Pizzolatto. O Discurso pedagógico nas faculdades de direito da América Latina. In: CARVALHO, Evandro Menezes de Luiz. (org.). **Representações do professor de Direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 153-172.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **Introdução ao estudo do direito: conceito, objeto, método**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **Carta de Natal**. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/18106/carta-de-natal>. Acesso em: 10 jul. 2017.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **II Seminário nacional de Educação jurídica**. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/21695/parceria-oab-mec-e-crucial-a-ensino-juridico-de-excelencia-conclui-seminario>. Acesso em: 10 jul. 2017.

OAB. Conselho Federal, Comissão nacional de Ensino Jurídico. **III Seminário nacional de Educação jurídica**. Disponível em: <http://www.oab-ba.org.br/single-noticias/noticia/oab-ba-sedia-o-iii-seminario-nacional-de-educacao-juridica/?cHash=4e8437d9dbd9a7706588d4141fed04f4>. Acesso em: 10 jul. 2017

RANDOM, Michel. O território do Olhar. In: **Educação e Transdisciplinaridade II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

ROCHA, Leonel Severo. A aula mágica de Luís Alberto Warat: Genealogia de uma Pedagogia da Sedução para o Ensino do Direito. In: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unisinos-Mestrado e Doutorado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

RUDNICKI, Dani. Os Docentes, os juristas marginais e o ensino do direito. In: **Representações do professor de Direito**. CARVALHO, Evandro Menezes de (org.). Curitiba: CRV, 2012. p. 117-131.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 134.

SCOZ, Alexandra Silvia. **Ensino Jurídico de Graduação Brasileiro**: Ensaio sobre a produção do Direito na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

STRECK, Lenio Luiz. À guisa de prefácio. Um novo olhar sobre o ensino jurídico em *terraebrasilis*. In: HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica**. Viamão: Entremeios, 2008.

STRECK, Lenio Luiz. Aplicar a “Letra da Lei” é uma atitude positivista? **Revista NEJ - Eletrônica**, v. 15, n. 1, p. 158-173, jan.-abr., 2010. Disponível em: <http://www.univali.br/periodicos>. Acesso em: 10 jul. 2017.

WARAT, Luís Alberto. Direitos humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo et al (org.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004.

WARAT, Luís Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

YOGUI, Ricardo. Framework de inovação para organizações modernas. In: **Project Design Management**, Curitiba, Editora Mundo, ano 15, n. 75, jun. & jul. 2017, p. 68-73.

CAPÍTULO 9

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ATRELADA AOS DIREITOS HUMANOS E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Luciano Andreatta Carvalho da Costa¹Muriel Kampff da Silveira²

Resumo: O capítulo a seguir traz uma pesquisa documental que aborda educação, tecnologias e direitos humanos, e está fragmentado em três sessões: a primeira sessão explana sobre a parte histórica da inserção das tecnologias, abrangendo desde sua primeira criação, que foram as primeiras calculadoras, até sua utilização na educação, trazendo a contribuição de autores referências tais como Charles Babbage, Ada Lovelace, Seymour Papert e Léa da Cruz Fagundes; a segunda sessão fala sobre a educação brasileira e as dificuldades no acesso as tecnologias, principalmente por parte dos estudantes, que foram evidenciadas diante ao distanciamento social imposto pela pandemia COVID-19, ocasionada pela doença Coronavírus. Ainda nesta sessão, é questionado sobre a igualdade da educação básica, abordando questões voltadas aos planejamentos didáticos com a inserção das tecnologias; a terceira sessão fala sobre o ensino da matemática atrelado aos direitos humanos, explanando acerca da interpretação de signos diante ao contexto social do educando, buscando por uma reflexão sobre de que maneira a condução nas aulas de matemática pode beneficiar o educando na busca por seus direitos.

Palavras-chave: educação; tecnologias; direitos humanos.

¹ Engenheiro Civil, licenciado em Matemática, especialista em Edificações, mestre e doutor em Engenharia. Professor Adjunto da UERGS, coordenando o Programa de Pós-Graduação em Formação de Docente para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática – PPGSTEM e atuando como professor permanente no PPGED, além de colaborador no PPGEC, da UFRGS. Professor do curso de Engenharia Civil da FTEC e da Fundação Liberato.

² Licenciada em Matemática e em Pedagogia, Especialista em Educação, Pós-graduada em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação UERGS – PPGED. Atualmente bolsista CAPES pela IFSul, professora de Matemática na rede municipal e estadual no município de Canela/RS.

INTRODUÇÃO

Ser professor na escola básica de ensino, requer pesquisa e atualizações constantes para melhor realizar seu trabalho e atingir de forma significativa seus estudantes. Diante ao avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na educação, empenhando-se em exercer a docência atingindo igualmente os estudantes da comunidade escolar, busca-se alternativas conectadas e desconectadas que contemplem a todos por uma educação democrática.

Este capítulo é resultado de uma pesquisa documental contemplando a história da inserção das tecnologias, desde suas primeiras criações, até sua aplicabilidade em sala de aula, perpassando por momentos de dificuldades de acessos encontradas pelos estudantes da escola básica, durante a vivência com o distanciamento social imposto pela pandemia COVID-19, causado pela doença Coronavírus. Transcorre, também, sobre o ensino da matemática atrelado aos direitos humanos, explanando acerca da interpretação de signos diante ao contexto social do educando, buscando por uma reflexão sobre de que maneira a condução nas aulas de matemática pode beneficiar o educando na busca por seus direitos.

Discorrendo sobre educação matemática, tecnologia e direitos humanos, buscou-se referências nos teóricos Seymour Papert que traz sua aplicação da programação LOGO³, no ano de 1967, com crianças que apresentaram dificuldades de aprendizagem; Léa da Cruz Fagundes professora renomada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que atuou na formação de professores, pesquisadora das tecnologias na educação, seguidora de Papert; Paulo Freire, patrono da educação brasileira,

³ LOGO é uma linguagem de programação, criado por Seymour Papert em 1967, que propõe o uso de computadores no campo educacional e abrange o trabalho da área da Matemática, Linguagens, Ciências entre outras que podem ser trabalhadas através do manuseio da ferramenta.

trabalhou pela conscientização do estudante, lutador pela igualdade na educação, dentre outros.

1 UMA BREVE HISTÓRIA DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Analisando a história da inserção das tecnologias, nos remetemos a um dos primeiros conceitos de computador, desenvolvido por Charles Babbage. Em 1822 Babbage, motivado pelos inúmeros erros humanos nos desenvolvimentos de cálculos matemáticos, apresentou seu primeiro projeto nomeado “Máquina Diferencial N.1”, que seria capaz de resolver equações polinomiais e logarítmicas. Durante a construção desta máquina, ele observou que ela apresentava diversos problemas, por esse motivo ele abandonou seu primeiro projeto e se dedicou no desenvolvimento da Máquina Analítica, que resolvia, automaticamente, as quatro operações básicas. A finalidade da construção desta máquina foi eliminar os erros humanos nos cálculos matemáticos.

No ano de 1833, Babbage conheceu Ada Lovelace, que traduziu para o inglês um artigo sobre a Máquina Analítica, considerado a primeira publicação referente a programação de computadores. Dentre suas escritas, Ada conceituou algoritmo, que foi aplicado na Máquina Analítica. Greff (2016), em sua pesquisa sobre lógica de programação, explana a cerca desta máquina, informando que “os comentários de Ada incluíam previsões de que tal máquina pudesse ser usada para compor música complexa, produzir gráficos, e seria usada tanto para uso prático como científico” (p. 21-22). Lovelance também auxiliou Babbage escrevendo sobre como o motor poderia calcular números de Bernulli, por esse motivo “este plano de cálculo dos números de Bernoulli é hoje considerado como o primeiro ‘programa de computador’” (GREFF, 2016, p. 22).

Depois do sucesso da Máquina Analítica, Babbage começou um novo projeto, nomeado “Máquina Diferencial N.2” que seria uma máquina mais avançada e mais leve. No entanto, em 1871 Babbage faleceu, antes de tirar do papel seu último projeto. Este projeto foi retomado em 1985 e, no ano de 2002, sua construção foi finalizada.

Até então os projetos tecnológicos, tais como a criação de máquinas facilitadoras do cotidiano e minimizadora de erros humanos, eram pensadas e elaboradas exclusivamente para o uso de uma minoria. Greff (2016, p. 27) escreve sobre a introdução da informática na Educação no seguinte excerto:

Os primeiros passos da Informática na Educação foram dados em 1971, no entanto ficaram restritos às universidades em seus cursos de pós-graduação e pesquisas com a utilização de equipamentos de grande porte, seguiram-se estas e outras experiências no campo educacional até o ano de 1980. Somente com a criação do microcomputador no final dos anos 70 e início dos anos 80 é que a Escola Básica começa a ser beneficiada pelo uso de tais equipamentos.

Se analisarmos a história das tecnologias no contexto social, observaremos seu rápido desenvolvimento no acesso às informações, o crescimento no mercado de aplicativos facilitadores do cotidiano e a praticidade na comunicação. Embora já inseridos na tecnologia, a cerca de poucas décadas atrás, desejávamos a realização chamadas de vídeo sem as interrupções causadas pelas oscilações da internet, acreditávamos que desejos assim seriam concretizados num período longo a contar daquela época. As tecnologias foram sendo inseridas na sociedade e, antes de nos darmos conta, o envio de áudios, a realização de chamadas de vídeos, a utilização de senhas digitais, dentre tantos outros avanços tecnológicos se tornaram corriqueiros em nossos afazeres.

Seguindo nesta linha da tecnologia na educação, Seymour Papert, que foi educador, criador da linguagem de programação LOGO, no ano de 1967 já

previa a importância dos computadores como fomentadores na aprendizagem. Realizou alguns testes com desafios lógicos, ofertados aos integrantes de sua turma, especialmente crianças com dificuldades de aprendizagem. Sua intenção era compreender o raciocínio lógico-matemático da criança e proporcionar a ela uma aprendizagem autônoma. Na execução de sua proposta pedagógica, Papert observou o quanto poderia ser extraído de seus estudantes na exploração da ferramenta da programação LOGO, bem como observou o aumento na criatividade dos participantes durante a realização de cada tarefa proposta.

Quanto a inclusão das mídias na educação, Greff (2016, p.28) discorre sobre como se deu a inserção da programação LOGO na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ainda no final da década de 1970 e início de 1980, novas experiências, apoiadas nas teorias de Jean Piaget e nos estudos de Papert, surgiram na UFRGS, destacando-se o trabalho realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) do Instituto de Psicologia da UFRGS, que explorava a potencialidade do computador usando linguagem LOGO.

Discorrendo sobre o uso de computadores na sala de aula, Papert (2008, p. 14) disse que “são as crianças, porém, que demonstram de modo mais visível o efeito potencializador de mídias que combinam com suas preferências intelectuais. Elas têm o máximo a ganhar e retribuir”. Esse argumento do autor está associado à sua observação na capacidade de criatividade que elas têm ao desenvolver as tarefas nas máquinas, mostrando-se curiosas e criativas ao explorar as ferramentas disponibilizadas.

Neste segmento, da inserção das tecnologias na educação, também se destaca a professora doutora Léa da Cruz Fagundes, seguidora de Papert, perfazendo uma trajetória admirável pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuou como professora por mais de 60 anos, contribuindo na educação com suas práticas docentes e estudos referentes

a formação de professores. Nos últimos 40 anos de sua carreira dedicou-se a “investigar as possibilidades de utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na construção de redes de conhecimento e seus usos na formação de professores e de estudantes da escola básica” (FISCHER; BASSO, 2020, p. 226).

Em um vídeo-entrevista⁴, realizado no ano de 2012, a autora Léa Fagundes fala sobre as várias possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam aos estudantes e professores. Reflete sobre a avaliação PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que utiliza o método tradicional de avaliação, estruturado com questões objetivas, contendo uma única resposta correta. Discorrendo sobre esse assunto, retoma o assunto da inserção digital nas escolas e reflete sobre as múltiplas possibilidades de caminhos para obter a(s) resposta(s) para uma mesma pergunta.

Diante a esta breve história, sobre a inserção das tecnologias na educação, não se pode deixar de falar sobre as atuais legislações (BNCC, PCN, LDB, PNE), que trazem em suas diretrizes assuntos relacionados ao letramento digital, a importância da compreensão das tecnologias e a interpretação de diferentes linguagens. Desse modo, a inserção das tecnologias na educação está em constante desenvolvimento buscando, através da interatividade e criação humana, a formação de um cidadão capaz de interpretar e desenvolver problemas cotidianos.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A DIFICULDADE DE ACESSO AS TECNOLOGIAS

Iniciamos esta parte da escrita com a reflexão sobre a representatividade da Educação Básica e Profissional brasileira. O que se espera da Educação

⁴ Vídeo-entrevista online, do canal do Instituto EducaDigital: <https://biodaleafagundes.educadigital.org.br>

no Brasil? Pode-se dizer que a escola é igualitária, ou seja, os estudantes que a frequentam possuem condições de ensino parecidas, podendo, desta maneira, ter o mesmo aproveitamento nas disciplinas? E se pensarmos na sociedade brasileira, existe desigualdade? Diante a esta última reflexão, retorne ao pensamento inicial, sobre a escola, será que os planejamentos didáticos pedagógicos atingem a todos os estudantes de maneira democrática, promovendo as mesmas possibilidades de aprendizagem para seus estudantes?

A pandemia da COVID-19 no Brasil, ocasionada pela doença Coronavírus no ano de 2020, acelerou a inserção das tecnologias em todas as redes de ensino. Isso se deu pela necessidade imediata do distanciamento social para tentar diminuir a propagação deste vírus. Embora algumas instituições já estivessem trabalhando na perspectiva tecnológica na sala de aula, muitas outras, especialmente as escolas públicas, não estavam adaptadas por diversos motivos, dentre eles a falta de acesso à internet para alunos e professores e a falta de recursos físicos, tais como espaço adequado para a acomodação da turma e máquinas disponíveis para que todos os estudantes e professores tivessem acesso ao mesmo tempo.

Frente a este cenário, professores, alunos e responsáveis encontraram-se perdidos quanto ao acompanhamento das aulas. Primeiramente suas dúvidas eram pertinentes a qual plataforma seria utilizada como meio de comunicação para ministrar/assistir aulas e esclarecer dúvidas, após, depararam-se com a dificuldade de acesso às tecnologias, especialmente por parte dos estudantes. Equipe docente e discente tiveram que se reestruturar para lidar com essa nova realidade. Estudantes tiveram que assumir uma postura autônoma para a organização de seus horários dedicados aos estudos. Professores prestaram apoio didático juntamente aos seus estudantes. Quanto a este cenário pandêmico, Oliveira, Silva e Pereira (2021, p. 2-3) corroboram no fragmento

Partindo do princípio da igualdade preconizado pela Constituição Federal de 1988, e antes dela a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que salienta que somos todos iguais perante a Lei, entende-se, que todos tenham o mesmo direito e conseqüentemente, mesmas obrigações. Contudo, a realidade mostra uma desigualdade latente e crescente que aos olhos da justiça é ilegal, aos olhos humanos é desleal, e irremediavelmente, real.

Para que se tenha uma escola igualitária e democrática, é necessário que todos os estudantes e professores tenham a mesma oportunidade de acesso, proporcionando, assim, as possibilidades para novas aprendizagens. Infelizmente, estamos vivenciando uma realidade discrepante.

Diante aos protocolos de cuidados para minimizar a propagação da COVID-19, orientados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), professores, alunos e demais envolvidos no ciclo escolar, tiveram que buscar por alternativas rápidas para dar continuidade no ano letivo vigente, buscando, assim, por alternativas tecnológicas, onde seria possível manter o distanciamento social e continuar as aulas.

Dessa forma, professores tiveram que se reinventar, estudando/ testando metodologias atrativas que pudessem ser desenvolvidas virtualmente. Os estudantes, por sua vez, tiveram que lidar com as dificuldades de acesso as tecnologias, sendo necessário adquirir uma postura autônoma para buscar por informações, seja por meio de livros, internet ou perguntando para seu professor ou professora, direcionando seus esforços estudantis para aprender e desenvolver adequadamente e com coerência, as tarefas solicitadas.

A inserção da tecnologia na sala de aula demanda pesquisa por parte do profissional que realiza o planejamento didático pedagógico, no que podemos supor que para ser um bom professor é necessário,

também, assumir a postura de pesquisador. Dito isto cabe ao professor investigar buscar e testar tecnologias adaptando-as a seus planejamentos didáticos. Neste sentido, deve estar conectado as inovações e informações tecnológicas a fim de embasar e respaldar seus alunos. Ademais, isto induzirá a classe na troca de informações, na busca por mais leituras e meios tecnológicos focados na educação que auxiliem em sua formação. Conseqüentemente, ser professor inovador focado na educação, mediador de conhecimentos, levando em consideração as experiências educativas dos alunos.

No momento em que o professor consegue espelhar, especialmente para seus estudantes, sua postura de pesquisador, possivelmente ele despertará o interesse dos educandos, utilizando, preferencialmente, uma metodologia dinâmica, instigando-os na continuidade das pesquisas. Paulo Freire (2006, p. 24) contribui nesta linha ao inferir que "com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador". Desse modo, pela sede de aprender, a pesquisa se estende até sua criação.

Por meio da pesquisa e da criação produzida, a nova aprendizagem será ancorada nos conhecimentos prévios (Ausubel, 2000) dos alunos dando significado e tornando-a âncora para as próximas produções. Nesta perspectiva, Oliveira et al (2021, p. 920) corrobora ao escrever que

A aprendizagem é mais significativa no momento em que os estudantes são motivados, quando eles acham sentido e objetivo nas atividades que são propostas pelos professores, quando conseguem se engajar em projetos e ações em que trazem contribuições para eles e para sociedade, quando há um entendimento sobre as atividades e a forma de como podem realizá-las.

No entanto, vale ressaltar que, para que ocorra este engajamento, é necessário que os estudantes tenham os mesmos direitos de acesso

para sua participação nas aulas e nas atividades programadas. Assim é necessário que se pense num planejamento didático que possa ser aplicada de forma conectada, mas que seja também elaborado visando os estudantes que não tem acesso as tecnologias, proporcionando a estes discentes a exploração das tarefas de maneira desconectada, pensando na oferta democrática de ensino para toda a classe estudantil.

O Ensino Remoto Emergencial evidenciou a desigualdade social. Vasconcelos, Araujo, Oliveira (2020, p. 93) afirmam que “a desigualdade educacional está no acesso à internet, de forma não igualitária. A pobreza e a desigualdade social enfrentada pelos alunos da classe trabalhadora, durante a pandemia da COVID-19, se acentuou ainda mais”. Essa evidência da desigualdade ocorreu porque muitas famílias brasileiras não possuem aparelhos eletrônicos suficientes que atenda a demanda dos estudantes que residem no mesmo espaço físico, e muitos não tem conexão em seus aparelhos com uma internet de qualidade para o devido acompanhamento das aulas.

Estas aulas remotas abordaram como metodologia encontros síncronos (realizadas em tempo real por meio de videochamada) e tarefas disponibilizadas que contabilizam para a soma da carga horária de maneira assíncrona (tarefas disponibilizadas para a realização com uma data de entrega pré-determinada). Kologeski (2021, p.12) argumenta sobre o impacto ocasionado pela pandemia:

A pandemia evidenciou e lançou holofotes sobre as desigualdades, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que seja alcançado um patamar de equidade no atendimento à educação, especialmente no Brasil, onde a tecnologia ainda não chegou para todos, embora um processo de mobilização de tecnologias para as aprendizagens escolares tenha se intensificado diante da situação instaurada pela pandemia. Infelizmente, o uso da tecnologia tem sido uma barreira a ser

repetidamente enfrentada em nosso país, barreira que ficou ainda mais evidente com o surgimento da Covid-19.

Ou seja, grosseiramente, até a imposição do isolamento social, era possível disfarçar essas diferenças entre as classes sociais, pois através da aproximação física, se tornava mais fácil as explicações possibilitando o alcance aos materiais tecnológicos necessários para a exploração de pesquisas que abrangem os estudos.

Pensando no acesso as tecnologias da informação e comunicação, muitos estudantes as utilizavam exclusivamente nas escolas, contando com o auxílio de colegas e professores para o acesso das tarefas planejadas e para a sua realização. Importante levar em consideração que, antes da pandemia, a maioria das atividades didático pedagógicas não eram elaboradas/pensadas para sua aplicação utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), por esse motivo a necessidade de o corpo docente ir em busca de atualizações como formações pedagógicas, pesquisas e testes, para melhor atender seus estudantes de maneira objetiva e significativa. Paulo Freire (2006, p. 29) diz que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um corpo no outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O professor pesquisador sempre tem novidades para apresentar aos seus estudantes, estes sentem-se motivados e curiosos diante as informações e inovações didáticas proporcionadas, e comentam sobre as tarefas realizadas com os demais colegas e professores da escola. Este professor pesquisador/inovador, motiva, através de sua prática pedagógica, seus colegas de profissão, estes, por sua vez, pesquisam e

modernizam sua práxis, assim, tornando o seu dia a dia de docência mais prazeroso, pois observa a motivação e empenho dos discentes e docentes em suas práticas diárias.

3 MATEMÁTICA E DIREITOS HUMANOS

Seres humanos são sujeitos de direitos, possíveis de praticarem sua cidadania e respeitarem uns aos outros. A escola é um dos principais meios que luta pela equidade, que busca por uma educação democrática e igualitária. Pensando nas ações praticadas na escola, estas estão respeitando seus estudantes nas suas singularidades e particularidades? Direcionando esta reflexão para a disciplina de Matemática, de que maneira pode-se inserir os direitos humanos no ensino de matemática?

Lecionar a disciplina de Matemática na educação básica é planejar pensando no contexto escolar, buscando explorar os pontos de vista sobre determinado assunto, elaborando atividades que estejam próximas da realidade dos educandos para que os mesmos visualizem suas aplicações nas suas realidades e as utilizem a seu favor. Nas programações didático-pedagógicas espera-se que os estudantes exercitem sua capacidade reflexiva e crítica, expressando e argumentando sobre suas conclusões, interagindo, e respeitando a opinião dos demais colegas, colaborando com o momento de ensinamentos através as trocas efetivadas por diálogos.

O educador matemático deve buscar explanar, junto aos seus estudantes, sobre a interpretação dos signos matemáticos presentes no seu meio social, instigando-os a lerem, compreenderem e interpretarem as informações matemáticas cotidianas. Mendes e Esquincalha (2020, p. 8) explanam sobre a atuação do professor em sala de aula, dizem que “o professor de matemática pode discutir questões sociais de forma transversal, possibilitando uma prática na sala de aula de matemática em

prol dos Direitos Humanos", ou seja, através da interação da Matemática com as demais disciplinas, o educador consegue exercitar a interpretação de signos, conscientizando sua classe sobre seus direitos.

Na sala de aula, através das práticas e interações realizadas com os estudantes, estamos formando cidadãos de direitos. Por meio de uma reivindicação de uma nota, por exemplo, os estudantes, com seus argumentos para melhorar aquela nota, estão lutando por seus direitos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), todo menor de idade é sujeito em formação, desse modo, na educação básica, crianças e adolescentes estão se desenvolvendo "para que esse possa adquirir condições de atuar frente às exigências do mundo contemporâneo, tornando-o mais justo e humanizado" (VIEIRA, MOREIRA, 2020, p. 479).

Os docentes têm, também, o papel de contribuir na perspectiva da formação do cidadão, tendo a possibilidade de realizar atividades interdisciplinares abrangendo e significando os direitos humanos. Vieira e Moreira (2020, p. 483) explanam sobre o ensino da matemática neste viés no seguinte parágrafo:

Propomos a incorporação de temas relativos aos Direitos Humanos nas aulas de matemática através da resolução de problemas e da construção de conhecimentos, ações e projetos que privilegie a interdisciplinaridade e a contextualização numa perspectiva crítica do ensino da matemática. Nesse contexto, a prática do professor de matemática deve ser reflexiva, capaz de identificar as questões presentes no contexto social, na escola e na sala de aula, buscando compreendê-las para poder intervir nesta realidade.

Instigar os estudantes a pensarem de maneira crítica sobre suas aprendizagens, analisando os processos, refletindo sobre a diversidade de ideias e possibilidades de caminhos para solucionar o mesmo problema. Proporcionar o diálogo entre colegas e professores para, a

partir de constatações no grande grupo, chegar ao seu raciocínio final, compreendendo e significando todas as informações coletadas ao longo da realização da tarefa. Tais práticas vivenciadas na escola é de extrema importância para a formação do estudante como sendo um sujeito com direitos, inserido na sociedade.

A disciplina de Matemática, assim como as demais disciplinas da grade escolar, é capaz de proporcionar diversas possibilidades de atividades e tarefas que trabalhem na perspectiva reflexiva e crítica para a sua compreensão, preferencialmente, utilizando como base de exploração, situações-problemas condizentes com a realidade dos alunos. Este conhecimento sendo utilizado, posteriormente, na vida social do estudante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias estão cada vez mais presentes na vida dos cidadãos. As inovações tecnológicas e a sua utilização no meio social é uma realidade consumada. Perfazendo o apanhado da parte histórica, desde sua criação até os dias atuais, vemos a importância de cada passo dado para a sua evolução na contribuição para a sociedade, focada em minimizar erros humanos e facilitar a vida dos cidadãos. O uso das tecnologias em sala de aula, se bem planejadas para a atuação docente na perspectiva da interação discente, contribuem significativamente na educação, uma vez que desperta a curiosidade e a criatividade do estudante ao manusear determinadas ferramentas, possibilitando a construção de um novo conhecimento diante ao manuseio e significação das tarefas.

O distanciamento social, imposto pela pandemia COVID-19, ocasionada pela doença Coronavírus, forçou educadores a buscarem por recursos midiáticos educacionais imediatamente, para dar continuidade ao ano letivo vigente. Durante a prática pedagógica, através da utilização das TIC's, pode-

se observar o aumento da desigualdade social, pois muitos estudantes tiveram dificuldades nos acessos por motivos ocasionados pela falta de aparelhos eletrônicos e conectividade com a internet. A questão levantada nesta escrita, das práticas pedagógicas com atividades conectadas, está em proporcionar estas mesmas atividades aqueles estudantes que não têm acesso as tecnologias em suas residências, direcionando a atuação docente para uma educação igualitária para todos, ou seja, planejando tarefas que possam ser aplicadas de maneira desconectada e, que estas tarefas, tenham a mesma eficácia do que as atividades conectadas. Desse modo, no intuito de acompanhar essa evolução tecnológica e proporcionar o acesso as tarefas a todos os educandos, pensando também em sua aplicação desconectada, o professor necessita ser pesquisador, deixar o status de detentor do saber para o mediador da aprendizagem.

O ensino da Matemática, atrelado aos direitos humanos, se empenha em formar um cidadão que tem conhecimento de seus direitos e que lute pela igualdade social através de argumentos baseados nas interpretações e conhecimento de símbolos matemáticos presentes em sua realidade. No contexto disciplinar, busca-se pela formação reflexiva e crítica. Não basta aprender as equações básicas de maneira mecânica, mas sim aplicá-las na sua prática, promovendo a cidadania e lutando pela igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Plátano Edições Técnicas Lisboa. 1ª edição, 2000. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 12/09/2022.

FISCHER, M. C. B.; BASSO, M. V. DE A. **Léa da Cruz Fagundes**: Uma expert na formação de professores, em tempos de aprendizagem mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação. REMATEC, v. 15, n. 34, p. 226-242, 1 set., 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra Editora, 2006.

GREFF, Guaraci Vargas. **Code.org**: Uma proposta de aprendizagem de lógica de programação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Osório 2016.

KOLOGESKI, Anelise Lemke. Programando fácil: apresentação do projeto de extensão que promove o acesso da comunidade a recursos tecnológicos. *In*: BONA, Aline Silva de (org.). **(Des)pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora**. São Paulo: Pragmatha, 2021. p. (9-37).

MENDES, Luísa Cardoso; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. **Educação Matemática em prol dos Direitos Humanos**. IX Seminário de Pesquisa em Educação Matemática (SPEM 2020). Rio de Janeiro, 2020.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Ed. Reb. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA, H. F. M. de; SILVA, R. F. da; PEREIRA, V. A. **Modos de aprender em tempos de pandemia**: Deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e53410716610, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16610. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16610>. Acesso em: 26 jan. 2022.

OLIVEIRA, Muriel Batista; et al. **O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932 jan. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597/18090>. Acesso em: 19 jan. 2022.

VASCONCELOS, Cristiane Regina dourado; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira; OLIVEIRA, Cleide Pereira. **Direitos Humanos, Educação e Desigualdade Social no Brasil**. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.19, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/muri_/Downloads/2335-Texto%20do%20artigo-13764-1-10-20201215.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Sociedade Contemporânea e o Ensino de Matemática: Conexões com a Educação em Direitos Humanos**. Brazilian Applied Science Review, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 478-490 mar/abr. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/7872/7426>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CAPÍTULO 10

O ACESSO À EDUCAÇÃO POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Circe Terezinha Flesch Velleda¹Rosângela da Silva Almeida²

RESUMO: Este capítulo aborda o tema do acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação por crianças e adolescentes como um direito humano. Trata-se de uma revisão de bibliografia sobre a temática, que traz dados nacionais e internacionais e que embasará uma pesquisa bibliográfica, cujo problema de pesquisa é: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação podem se tornarem ferramentas importantes na garantia da educação como direito humano de crianças e adolescentes? O objetivo geral da pesquisa é analisar como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação contribui para a formação de valores e proteção de direitos da criança e do adolescente. Serão selecionadas revistas da área da Educação e educação em direitos humanos, com publicações nos últimos três anos e, escolhidos artigos que versem sobre o tema: tecnologias de informação e comunicação e crianças e adolescentes. A análise de conteúdo será do tipo temática. Os dados tornados públicos apontam uma disparidade de acesso pelas famílias mais pobres, de baixa renda e de regiões caracterizadas rurais.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação; Direitos Humanos; Crianças e adolescentes.

¹ Assistente Social. Especialista em Metodologias do Serviço Social e em Atendimento Clínico; Ênfase em Psicanálise, Pós-graduanda em Direito Humanos e Políticas Públicas pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). E-mail: circefv@hotmail.com.

² Assistente Social. Mestre e doutora em Serviço Social. Docente e coordenadora do curso de especialização em Direitos Humanos e Políticas Públicas; Membro do Centro de Estudos Internacionais em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). Integrante da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH/RS). E-mail: rosangelasilvaa@unisinos.br.

INTRODUÇÃO

Discutir educação na perspectiva dos direitos humanos é sempre um grande desafio diante de um processo de deseducação, de desconstituição da educação pública e do incentivo do capital à educação como mercadoria. Fomentar a consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político, requer romper barreiras e pôr em pauta a desigualdade social. Na realidade globalizada, na qual o acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tornam-se um direito humano a ser garantido para inclusão na sociedade do conhecimento, compreender esse fenômeno, elencar conceitos e estudar as estratégias e meios para acessar esse direito é de fundamental importância na atualidade. Nesse contexto despontam dois desafios importantes: um, a proteção dos direitos da criança e do adolescente, enquanto sujeitos em desenvolvimento e que possuem acesso as TICs; e o outro, a promoção e a proteção do direito à inserção na sociedade do conhecimento daqueles que estão à margem desse processo e, se quer têm as condições básicas de vida, permanecendo em situação de vulnerabilidade e risco social.

Mudanças significativas geradas com o advento da internet, redes sociodigitais e dados algorítmicos, segundo Canclini (2021), possibilitam a interação entre diversas culturas, teorias e métodos e potencializa recursos para atuarmos como cidadãos, mas na mesma medida essa potência libertadora do acesso ao conhecimento multicultural vem sendo utilizada para a o reforço de práticas de dominação, preconceitos e controle de conflitos.

A proteção aos direitos humanos da criança e do adolescente em um mundo dominado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é o tema da pesquisa, que está em fase de coleta dos dados. O estudo é do tipo bibliográfico, quando serão elencadas revistas da área da Educação e Educação em Direitos Humanos, com publicações nos últimos três anos e, escolhidos artigos que versem sobre o tema: tecnologias de informação e

comunicação e crianças e adolescentes. Tem como problema de pesquisa: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem se tornarem ferramentas importantes na garantia da educação como direito humano de crianças e adolescentes?

Como objetivo geral, a pesquisa pretende analisar como o uso das TICs contribui para a formação de valores e proteção de direitos da criança e do adolescente. E, com relação aos objetivos específicos, visa: identificar os problemas descritos nos estudos em educação em direitos humanos com relação à criança e ao adolescente usuários das TICs; apontar os mecanismos de proteção aos direitos humanos da criança e do adolescente usuários das TICs apontados nas publicações; investigar se o uso das TICs pela criança e pelo adolescente é identificado como ferramenta pedagógica para a proteção de seus direitos humanos; e contribuir para elaboração de diretrizes na proteção dos direitos humanos da criança e do adolescente no ambiente virtual. Para tanto, usar-se-á para a análise dos dados a técnica de análise de conteúdo, do tipo temática, com base nas orientações da autora Cecília Minayo.

Neste artigo, far-se-á uma revisão bibliográfica sobre o tema do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) por crianças e adolescentes como um direito humano, quando serão apresentados e discutidos dados nacionais e internacionais. Inicia-se pelo debate da introdução das TICs e as transformações delas decorrentes e em seguida, problematiza-se o acesso às tecnologias de informação e comunicação por crianças e adolescentes.

1 O ADVENTO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Para compreensão do fenômeno das TICs e as transformações causadas por sua utilização cotidiana na sociedade é entendimento que essa

análise deva abordar como essas tecnologias são utilizadas para a criação de mercadorias, de dominação, de novas formas de trabalho, de alienação e de sustentação do sistema capitalista (denominado hoje por estudiosos da área como capitalismo informacional). Nesse sentido, a análise dos elementos obtidos pela pesquisa será na perspectiva teórica da teoria crítica da sociedade com base no método dialético materialista e histórico, a partir de seu enunciado principal que é a análise concreta da sociedade, engendrada na prática social e histórica. Os principais enunciados serão: a compreensão da sociedade e seu modo de produção e reprodução no momento histórico atual; e o papel do pesquisador como sujeito ativo, na busca da apreensão do objeto como algo que compreende um processo e que necessita de um trabalho de investigação visando apreender a estrutura e as diferentes dinâmicas de conexão entre elas, como possibilidade de desvelamento de suas essências (NETTO, 2009, p. 675).

Portanto, a abordagem implica no uso de categorias de análise advindas do pensamento crítico dialético, que busca compreender a sociedade e sua sucessão histórica a partir dos modos de produção da vida material; a implicação das mudanças geradas a partir do progresso das tecnologias e do avanço da ciência para o futuro do capitalismo; e a intensificação dos conflitos entre classes que ocorre junto com as crises econômicas.

A proposta de pesquisa engloba o entrelaçamento de três grandes temáticas: Educação em Direitos Humanos, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Direitos da Criança e do Adolescente. Ao considerarmos que a criança e o adolescente são sujeitos em desenvolvimento e que segundo o ordenamento legal internacional e nacional gozam de proteção integral é preciso mais do que conhecer, propor ações que reafirmem os princípios dos direitos humanos num contexto em que as TICs dominam a vida cotidiana e buscam modular o futuro. Em sendo a Educação em Direitos Humanos um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito

de direitos, em uma perspectiva de fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações, conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) é importante investigar se os estudiosos e pesquisadores da área vem priorizando em suas produções científicas o tema sobre proteção dos direitos humanos da criança e do adolescente no ciberespaço e o impacto do uso das TICs sobre as várias dimensões de sua formação.

A importância científica sobre o tema foi definida principalmente com fundamentação em estudos realizados sobre as TICs e sobre a Educação em Direitos Humanos. Pesquisadores das Ciências Sociais, após trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) indicam a necessidade de novas agendas de pesquisa, revisão sobre os cuidados metodológicos que vem sendo utilizados nos trabalhos e de uma maior pluralidade de autores(as) e instituições pesquisadoras. Em estudo de revisão da literatura em Educação em Direitos Humanos realizado entre 2011 e 2015, a conclusão aponta para necessidade de inclusão da temática sobre os direitos da criança e do adolescente nas produções científicas da área. Ambas as áreas trazem indicativos da necessidade de novos estudos, conforme apresentado a seguir em breve síntese sobre essas análises.

Com a chegada das tecnologias de informação e comunicação, as relações sociais passaram por profundas transformações. As tecnologias digitais imprimiram mudanças no cotidiano da população nas mais diferentes áreas: sociais, culturais, econômicas e políticas. Nesse contexto surge, o que vem sendo chamado de capitalismo informacional, que se baseia fundamentalmente na coleta, no monitoramento e na análise de dados pessoais (SOUZA; SILVEIRA; AVELINO, 2021).

As ferramentas das tecnologias digitais vêm sendo usadas por grandes corporações para aumentar e qualificar seus sistemas de competitividade e ampliar o mercado de seus produtos, e por outro lado, Estados e governos as utilizam como forma de poder e controle sobre os cidadãos. Para esses autores a dinâmica sugere a configuração de uma sociedade de controle, em que a prática da modulação de condutas e dos comportamentos, incluindo desejos e pensamentos dos indivíduos, incide nas atuais relações sociais. Os efeitos do uso das tecnologias eletrônicas e digitais desde seu surgimento sempre foi uma preocupação por parte das ciências humanas e sociais e à medida que passou a produzir novas sociabilidades despertou o interesse de pesquisadores:

Neste contexto, emerge em 2009 o grupo de trabalho (GT) Ciberpolítica, Ciberativismo e Cibercultura nos encontros da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), principal fórum de discussão acadêmica no campo das ciências sociais (SEGURADO; SILVEIRA; PENTEADO, 2021. p. 7).

Os pesquisadores participantes do referido GT investigam os efeitos das TICs na sociedade contemporânea:

[...] sistemas políticos e seus atores, sobre formas de cidadania e ação coletiva, assim como sobre identidades coletivas, sociabilidades e processos de criação simbólica de atores sociais. (SEGURADO; SILVEIRA; PENTEADO, 2021. p. 7).

A relação entre os meios digitais e as práticas políticas recebeu grande atenção acadêmica entre pesquisadores da Comunicação e das Ciências Sociais, especialmente no Brasil. De maneira geral, nos últimos 25 anos as investigações se voltaram para três áreas de estudo: e-política, democracia digital e Estado digital, com as práticas sociais ganhando proeminência no primeiro eixo (SAMPAIO *et al*, 2021, p. 200). As rápidas transformações

ocorridas no contexto das TICs estabelecem novas agendas de pesquisa e demandam um diálogo com outras áreas do conhecimento, além da Comunicação e Ciências Sociais. Essas constantes mudanças necessitam de novos problemas de pesquisa e de novas técnicas de investigação com base na interdisciplinaridade.

Como tem sido denominada por pesquisadores principalmente das Ciências Sociais e da Comunicação é necessário analisar o papel ativo dos homens sobre a construção histórica dessa realidade e das condições materiais impostas por essa historicidade. A presente análise não se pretende neutra, a-histórica e meramente descritiva do real. Para tanto, é imprescindível que categorias como materialismo histórico e materialismo dialético, fetichismo da mercadoria, contradição, sociedade de classes e ideologia orientem o estudo.

Sendo assim, por ser uma área em constante mudança e que resulta na modificação das relações humanas e na sociedade, torna-se relevante investigar como esses efeitos têm sido vistos pelas pesquisas em Educação em direitos humanos e o que essas dizem sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes.

Carvalho (2018) realizou pesquisa de revisão sistemática sobre Educação em Direitos Humanos tendo como foco de análise as publicações nacionais e internacionais entre 2011 e 2015, últimos cinco anos da redação do estudo e consultadas as bases de dados: Portal Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

O autor apresenta os principais resultados sobre a análise de conteúdo temática, organizados por estudos nacionais e internacionais, as temáticas, os autores e as respectivas frequências com que apareceram. Do estudo, foram destacados da revisão sistemática, somente os dados sobre as temáticas e a frequência com que ocorreram e os principais Estados que

vem produzindo conteúdos científicos em Educação em Direitos Humanos em âmbito nacional.

Os dados sobre as temáticas nacionais selecionadas foram categorizados pelo autor em doze e apresentadas por ordem decrescente: Educação em Direitos Humanos (09); Direitos sexuais e reprodutivos (04); Diversidade sexual (03); Segurança Pública/Justiça (03); Violência (03); Cidadania (03); Saúde (02); A questão racial (02); Democracia (01); Direitos da Criança e do adolescente (01); O contexto rural (01); e a Questão Indígena (01) (CARVALHO, 2018, p. 35 a 36).

No que se refere aos estudos nacionais foram identificadas algumas temáticas tidas como principais: direitos sexuais e reprodutivos, saúde e questão racial. O objetivo do estudo foi verificar o direcionamento das produções científicas em Educação em Direitos Humanos, buscando as áreas de concentração das publicações nacionais e internacionais. Foram identificadas nos periódicos duas grandes áreas de produção: a educação e a saúde.

Com relação a temática dos direitos da criança e do adolescente, a publicação aborda as percepções de atores sociais ligados a escola e ações estratégicas de múltiplas configurações do trabalho de proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente (p. 40).

Outro dado analisado é com relação aos estados brasileiros que mais publicaram estudos sobre educação em direitos humanos:

[...] São Paulo (n=08) e Rio Grande do Sul (n=08) como os estados com os maiores números de publicações. Em seguida o Distrito Federal (n=05), Rio de Janeiro (n=04), Paraná (n=03), Paraíba (n=02) e Santa Catarina (n=02), são os estados com mais publicações. Os estados do Ceará, Sergipe, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Amapá, aparecem com uma publicação cada um deles. (CARVALHO, 2018. p. 35).

Verificou-se que as regiões Sul e Sudeste (São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro) são as que mais publicam estudos e pesquisas em Educação em direitos humanos.

Em sua conclusão é importante destacar que Carvalho (2018, p. 43) indica a necessidade de que se pudesse ampliar o estudo incluindo teses e dissertações e de que houvesse um esforço conjugado para realização de pesquisas com pouca produção, como por exemplo sobre: democracia; direitos da criança e do adolescente; contexto rural e questão indígena.

A partir de então, destacamos dois importantes indicativos para o desenvolvimento sobre o tema apresentado no presente projeto: um que trata sobre a necessidade de estudos sobre o impacto das TICs na formação da cultura e da sociabilidade das pessoas; e outro que aponta a insuficiência de estudos em educação em direitos humanos relacionados a temática sobre os direitos da criança e do adolescente. Nesse sentido, para uma revisão teórica mais precisa do objeto a que esse estudo se propõe serão apresentados os aspectos que dizem do uso e do acesso de crianças e adolescentes as TICs no mundo e no Brasil, os principais problemas que vem sendo apontados e a necessidade de se pensar ações de proteção aos seus direitos enquanto sujeitos em desenvolvimento.

2 O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O uso das TICs pode produzir dois principais efeitos na sociedade, um para o recrudescimento das desigualdades e outro para a promoção de práticas inclusivas, solidárias e diversificadas que estimulem a participação social e fortaleçam os princípios democráticos (CANCLINI, 2021; LEMOS, 2020; SEGURADO, 2021). Considerando que as TICs fazem cada vez mais parte da vida cotidiana, o resultado de sua utilização e influência na

reconfiguração da sociedade se constitui em importante tema de pesquisa acadêmica. É relevante conhecer o fenômeno denominado de sociedade do conhecimento³ e como ele afeta o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, a garantia de seus direitos fundamentais e sua formação como cidadãos. Para estudiosos da área, inclusão digital significa permitir que todos possam estar inseridos na sociedade do conhecimento por meio de equipamentos tecnológicos e acesso à internet (ALONSO; FERNEDA; SANTANA, 2010). Contudo, grande parcela da população não tem à sua disposição condições estruturais para esse acesso.

A temática tem sido preocupação mundial e integra a agenda da Organização das Nações Unidas e seus organismos. Segundo a Guterres (2022) existem cinco questões que as pessoas enfrentam no mundo, nas suas famílias e nas suas comunidades na atualidade, e os países membros da organização das Nações Unidas (ONU) receberam a convocação do secretário-geral para entrarem em modo de emergência em torno delas:

- Combater a COVID19;
- Transformar o sistema financeiro global;
- Implementar a ação climática;
- Colocar as pessoas no centro do mundo digital;
- Construir uma paz sustentável.

Sobre colocar a humanidade no centro da tecnologia, o secretário-geral da ONU afirma:

A tecnologia não deve nos usar. Devemos usar a tecnologia. E se governadas adequadamente, as oportunidades são extraordinárias, especialmente se pudermos garantir

³ A UNESCO considera sociedade do conhecimento um termo mais abrangente, tendo proposto que fosse adotado no debate global em detrimento de sociedade da informação. Segundo a organização, as sociedades do conhecimento são as que conseguem se beneficiar de suas capacidades e diversidade no compartilhamento do conhecimento gerando assim, desenvolvimento (UNESCO, 2005 apud ROZA, 2020, p. 70).

conectividade segura e protegida à Internet em todos os lugares e pessoas", disse ele. (GUTERRES, 2022. s/. p.).

Guterres (2022) também fez referência a construção do Pacto Digital Global, necessário entre governos, setor privado e sociedade civil para construção de princípios fundamentais para a cooperação digital global, como parte da Cúpula do Futuro em 2023.

Em 2017, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicou um estudo intitulado As pedras angulares para a promoção de sociedades do conhecimento inclusivas: Acesso à informação e ao conhecimento, liberdade de expressão, privacidade e ética na Internet global. Durante a 37ª sessão da Conferência Geral, os Estados-membros tiraram uma resolução consensual solicitando o estudo e que foi apresentado em 2017 e confirmaram o princípio da aplicabilidade dos direitos humanos ao ciberespaço, ao acesso à informação e ao conhecimento, liberdade de expressão, privacidade e dimensões éticas da Sociedade do Conhecimento. Para o cumprimento da respectiva resolução e a realização do estudo, a Unesco definiu alguns critérios: ser baseado em trabalhos da área de Comunicação e Informação e de Ciências Sociais e Humanas, assim como nas conclusões da UNESCO em relatórios afins. O estudo resulta da revisão de documentos da UNESCO sobre a Internet, de um processo consultivo com seus Estados-membros, de uma consulta online com outros atores e revisão de literatura. A concepção teórica, embasada principalmente nas posições normativas da organização sobre a Universalidade da Internet, guiou-se por quatro princípios:

(I) a Internet deve ser baseada nos direitos humanos, (II) aberta, (III) acessível a todos e (IV) alimentada pela participação multissetorial. Esses princípios foram resumidos como os princípios DAAM, ou seja, Direitos, Abertura, Acessibilidade e Multissetorialidade (do inglês R-O-A-M – rights, openness, accessibility and multi-stakeholder) (UNESCO, 2017. p. 5).

O estudo constatou que apenas 42% da população mundial em 2014, tinha acesso à Internet e que outras questões estão implicadas nessa realidade:

“Mesmo aqueles que têm acesso costumam sofrer restrições devido às limitações técnicas, barreiras linguísticas, *déficit* de habilidades e muitos outros fatores sociais e de políticas que os impedem de acessar a informação e o conhecimento em condições indispensáveis para a realização das Sociedades do Conhecimento (QUI, 2009 apud UNESCO, 2017. p. 14).

As conclusões do referido estudo, assim como o documento final apontam um conjunto de opções para a promoção futura do acesso à informação e ao conhecimento:

- “Promover acesso universal, aberto, economicamente acessível e livre à informação e ao conhecimento e reduzir a exclusão digital, incluindo as desigualdades de gênero, o incentivo a padrões abertos, o fomento à conscientização e o monitoramento do progresso.
- Defender políticas de TIC que expandam o acesso, orientadas por princípios de governança que garantam abertura, transparência, accountability, multilinguismo, inclusão, igualdade de gênero e participação civil, incluindo jovens, pessoas com deficiência e grupos marginalizados e vulneráveis.
- Apoiar abordagens inovadoras para facilitar o engajamento de cidadãos com o desenvolvimento, a implementação e o monitoramento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como acordado na Assembleia Geral da ONU.
- Promover o acesso universal à informação e ao conhecimento e às TIC ao incentivar a criação de instalações de acesso público e apoiar usuários de todos os tipos para que desenvolvam suas habilidades para usar a Internet como criadores e usuários de informação e conhecimento.
- Reafirmar a contribuição importante do acesso aberto a informações acadêmicas, científicas e jornalísticas, dados abertos governamentais e software livre e de código aberto para a construção de recursos de conhecimento aberto.

- Explorar o potencial da Internet para a diversidade cultural" (UNESCO, 2017. p. 37).

Com relação a população infanto-juvenil, em dezembro de 2020, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a União Internacional de Telecomunicações (ITU) publicaram um relatório conjunto sobre o acesso à internet em casa de crianças e jovens. O relatório⁴ *How Many Children and Youth Have Internet Access at Home?* (Quantas crianças e jovens têm acesso à internet em casa?) observa uma falta de acesso semelhante entre os jovens de 15 a 24 anos, com 759 milhões ou 63% sem conexão em casa. Henrietta Fore, diretora executiva do UNICEF, em matéria publicada sobre o lançamento do Relatório na página da organização, descreve:

A falta de conectividade não limita apenas a capacidade de crianças e jovens de se conectar online. Ela os impede de competir na economia moderna. Ela os isola do mundo. E com o fechamento das escolas, situação que hoje atinge milhões de meninas e meninos devido à Covid-19, essa falta de conectividade faz com que eles percam a educação. Resumindo: a falta de acesso à internet está custando o futuro à próxima geração (FORE, 2020. s/. p.).

As principais conclusões do relatório apontam que a exclusão digital vem agudizando as desigualdades entre países e comunidades. Ressalta que crianças e jovens estão ficando ainda mais para trás com relação aos seus pares, principalmente aqueles que pertencem a famílias mais pobres, de baixa renda e de regiões caracterizadas por serem rurais. Os dados apontam que o percentual de crianças em idade escolar que tem internet em casa das famílias mais ricas é de 58% em relação a 16% das pertencentes as famílias pobres. Essa disparidade é bastante relevante também com relação a renda, pois o relatório aponta que quase 9 crianças em cada 10 têm conexão de internet em casa em países de alta renda, em comparação

⁴ Disponível somente em inglês.

com menos de 1 criança em cada 20 em idade escolar de países de baixa renda. As disparidades também são de ordem geográficas dentro de países e regiões, sendo que crianças em idade escolar na África ao sul do Saara e na Ásia Meridional são as mais afetadas, com cerca de 9 em cada 10 crianças desconectadas (UNICEF, 2020, p. 12).

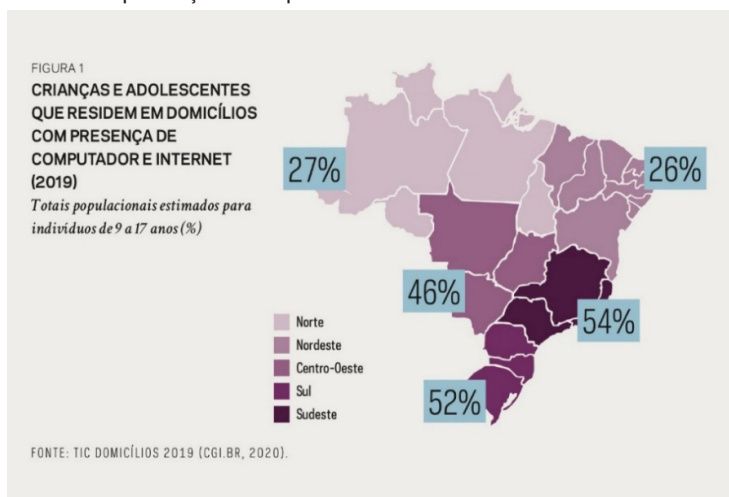
Consta ainda, no comunicado da imprensa sobre o lançamento do relatório que para expandir o acesso à internet, o UNICEF e o ITU lançaram em 2019 um programa denominado Giga. O programa tem por objetivo conectar à internet todas as escolas e suas comunidades no entorno. Essa iniciativa colabora com outra denominada Reimagine a Educação que está voltada a transformar a educação e enfrentar a crise do aprendizado. A organização considera que uma das barreiras para a participação em uma sociedade digital é que a telefonia móvel e o acesso à internet permanecem muito caros para muitos no mundo em desenvolvimento como resultado de grandes disparidades no poder de compra.

No Brasil, uma das organizações que vem realizando pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes é o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que atua em parceria com a UNESCO, tendo como objetivo cooperar com países da América Latina e Lusófonos na África para a construção de sociedades do conhecimento inclusivas. A pesquisa que tem por objetivo elaborar indicadores sobre oportunidades e riscos relacionados à participação online da população de 9 a 17 anos no país, acontece desde 2012 e em 2019 foi realizada a sua oitava edição, com publicação em outubro de 2021. As áreas de investigação tratam das dimensões de acesso, uso e apropriação de tecnologias de informação e comunicação e é realizada junto às crianças, adolescentes e seus pais/responsáveis. Para realização da pesquisa o Cetic.br conta com apoio institucional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas

para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e de pesquisadores vinculados a universidades brasileiras e estrangeiras⁵.

A publicação do relatório de pesquisa traz como principais informações que 24,3 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos são usuárias de internet no Brasil, ou seja, cerca de 89% dessa população. Entre os que não são usuários (cerca de 1,8 milhões), o principal motivo é não ter internet em casa (reportado por 1,6 milhões). A figura a seguir mostra as informações sobre os domicílios com computador e internet de acordo com as regiões do Brasil:

Figura 1 - Crianças e adolescentes que residem em domicílios com presença de computador e internet



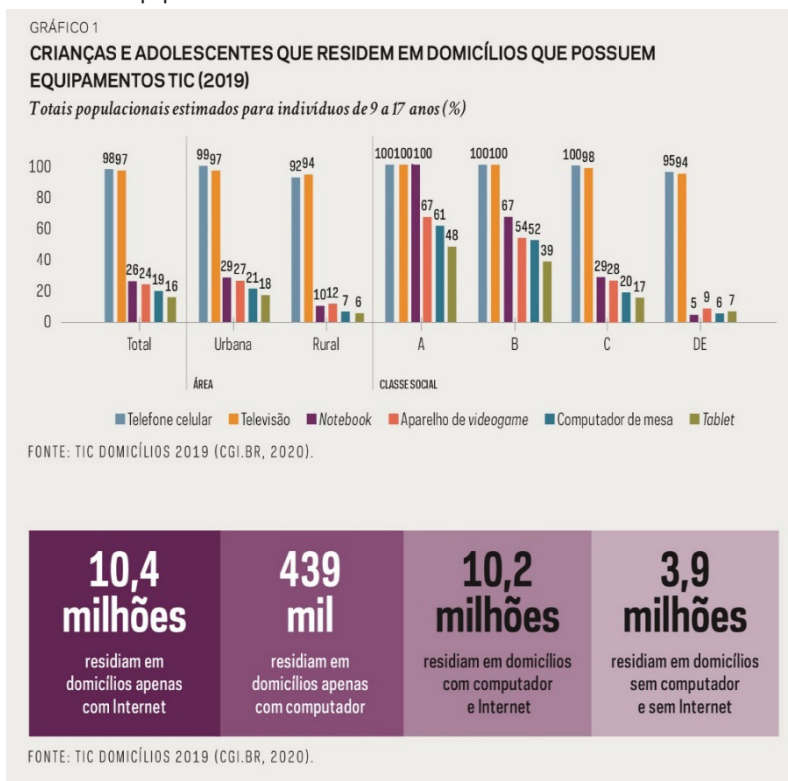
Fonte: CETIC (2021, p. 29).

Na figura 1, constata-se que a região sul e sudeste são as regiões brasileiras que apresentam maior porcentagem de crianças e adolescentes que residem em domicílios com presença de computador e internet. É importante destacar que tais regiões apresentam um nível socioeconômico maior que as demais regiões.

⁵ Informações disponíveis no site da organização: <https://cetic.br>

No gráfico 1, os dados representados em gráficos, indicam que os equipamentos de TICs mais acessados, no ano de 2019, por crianças e adolescentes, com faixa etária de 9 a 17 anos, são o telefone celular e a televisão. Conforme pode-se observar a seguir:

Gráfico 1 - Crianças e adolescentes que residem em domicílios que possuem equipamentos TIC



Fonte: CETIC (2021, p. 29).

Com base no gráfico 1, percebe-se que crianças e adolescentes da área urbana têm maior acesso às TICs, sendo uma diferença de 3% no acesso ao celular e 2% no acesso à televisão na região urbana. Para tanto, no que se refere a outros equipamentos (notebook, aparelho de videogame, computador de mesa e tablet), essa diferença percentual é bem mais elevada, ficando na escala de 12% a 19% menor na região rural.

Ao considerarmos os dados e estudos sobre o tema, constatamos que boa parte da população infanto-juvenil não tem condições e nem os meios para fazer uso das TICs e que essas condições não ocorrem de forma igualitária em regiões urbanas e rurais, assim como, as desigualdades se agudizam ainda mais quando verificadas as condições econômicas nas quais as crianças e adolescentes vivem.

As desigualdades digitais refletem as desigualdades sociais e vem se constituindo desde o final do século XX em importante área de estudo e pesquisa. Portanto, reunir em um artigo o que vem sendo investigado e analisado por teóricos em educação e educação em direitos humanos no país poderá contribuir não somente para o aprofundamento científico sobre o tema, como também servir de catalisador de indicativos para ações concretas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de um mundo imerso na cibercultura e no qual o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) produzem efeitos na sociedade e na vida daqueles que tem acesso a esses recursos e na dos que não têm esse acesso; a afirmação dos direitos humanos da criança e do adolescente se torna relevante. Os dados nacionais e internacionais, tornados públicos, apontam para uma reprodução de desigualdades que recrudescem e impactam nos direitos dessa população, principalmente no direito à educação, uma vez que com o advento da pandemia da Covid-19 as atividades escolares passaram a ser realizadas por meio remoto. Produzir estudos que contribuam para criticidade dessas formas de exclusão podem impactar nessa dinâmica social e estimular a capacidade de agência dos principais atores da área da educação e da educação em direitos humanos na produção de conhecimento e propostas que potencializem a cidadania e que contribuam para romper com formas atualizadas de desigualdades.

Esse texto preliminar traz indicativos que o acesso à tecnologia não acontece de forma igualitária para a população infanto juvenil e essas desigualdades apenas refletem as demais formas de desigualdades engendradas pelo sistema capitalista, deixando parte significativa de pessoas à margem das ferramentas das tecnologias e conhecimentos digitais. O acesso à tecnologia pode ser entendido como um primeiro nível de exclusão da sociedade do conhecimento, pois esse processo engloba mais dois níveis, um segundo que diz das habilidades e competências para uso das tecnologias digitais (principalmente estar alfabetizado e ter capacidade para operações matemáticas, com mínimas noções de lógica) e um terceiro que expressa as desigualdades de oportunidades e os riscos aos quais se está exposto cotidianamente. É para a superação dessas desigualdades que a ONU e o UNICEF vêm empreendendo esforços.

Nesse sentido, a **tecnologia da informação e comunicação** na educação tem sido pensada como importante ferramenta na construção de metodologias interdisciplinares e, também, na formação de estudantes com senso crítico. Diante disso, as TICs têm sido inseridas nas rotinas escolares, a fim de tornar o aprendizado algo mais lúdico e inovador. Contudo, ainda temos muitos obstáculos a serem superados, que se reverberam no modo e na condição de vida da população mais empobrecida, que condicionam e determinam o não acesso às TICs. É nessa esteira, que se pretende contribuir com o estudo proposto.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luiza Beth Nunes; FERNEDA, Edilson; SANTANA, Gislane Pereira. **Inclusão digital e inclusão social**: contribuições teóricas e metodológicas. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 32. p. 154-177, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010465782010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006. Resolução CNE/CP 1/2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 48, Brasília, DF, 31 mai. 2012. Disponível em: www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

CANCLINI, Néstor G. **Cidadãos Substituídos por Algoritmos**. Tradução: Diego A. Molina. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

CARVALHO, Lauriston de A. Educação em Direitos Humanos: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 30-45, jan./abr. 2018. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991979>. Acesso em: 13 set. 2021.

CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico] = Survey on Internet use by children in: Brazil: ICT Kids Online Brazil 2020: COVID-19 edition: adapted methodology / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - 1. ed. - São Paulo: **Comitê Gestor da Internet no Brasil**, 2021. 3600 KB; PDF Edição bilíngue: português/inglês. Disponível: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

FORE, Henrietta. Dois terços das crianças em idade escolar no mundo não têm acesso à internet em casa, diz novo relatório do UNICEF-ITU. UNICEF: **Comunicado de imprensa**: 01 de dezembro de 2020. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-tercos-das-criancas-em-idade-escolar-no-mundo-nao-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: abr. 2022.

GUTERRES, António. ONU define prioridades para 2022. **Nações Unidas do Brasil**, 24 janeiro 2022. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/169446-onu-define-prioridades-para-2022>. Acesso em: fev. 2022.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8. ed. – Porto Alegre: Sulina, 2020.

MINAYO, Maria C. de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 4ª reimpressão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

NETTO, José P. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. 760 p.

SAMPAIO, Rafael C. et al. Ciberpolítica, ciberativismo e cibercultura: uma análise dos papers apresentados no grupo de trabalho da ANPOCS. *In*: SEGURADO, Rosemary, SILVEIRA, Sérgio Amadeu da S., PENTEADO, Claudio (org.). **Ativismo Digital Hoje**: Política e Cultura na Era das Redes. 1ª ed. – São Paulo: Editora Hedra, 2021. p. 199 -p.229.

SEGURADO, Rosemary. **Desinformação, Democracia: a guerra contra as Fake News na Internet**. 1ª ed. – São Paulo: Editora Hedra, 2021.

SEGURADO, Rosemary, SILVEIRA, Sérgio A. da S., PENTEADO, Claudio. **Ativismo Digital Hoje**: Política e Cultura na Era das Redes Sociais. 1ª ed. – São Paulo: Editora Hedra, 2021.

SOUZA, Joyce, SILVEIRA, Sérgio A. da S., AVELINO, Rodolfo (org.) **A Sociedade do Controle**. 2ª ed. – São Paulo: Editora Hedra, 2021.

UNESCO. Towards knowledge. Paris: Unesco, 2005 apud ROZA, R. H. O papel das tecnologias da informação e comunicação na atual sociedade. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 49, n. 1, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4755>. Acesso em: 25 mar. 2022.

UNESCO. As pedras angulares para a promoção de sociedades do conhecimento inclusivas: acesso à informação e ao conhecimento, liberdade de expressão, privacidade e ética na internet global. Paris: **UNESCO**, 2017.

UNICEF e União Internacional de Telecomunicações. How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic. **UNICEF**, New York, 2020. Disponível: <https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/>. Acesso em: dez. 2022.

