

**Paulo Andrade,  
Michelle Martins Papini Mota,  
Thaís Janaina Wenczenovicz**  
(organizadores)



# **CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E SOCIEDADE: OLHARES TRANSVERSAIS**



**Editora Unoesc**

**Coordenação**  
Tiago de Matia

Agente administrativa: Caren Scalabrin  
Revisão metodológica: Gilvana Toniêlo  
Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes  
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C568	Cidadania, direitos humanos e sociedade: olhares transversais / Organizadores Paulo Andrade, Michelle Martins Papini Mota, Thaís Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2020. 276 p.  ISBN e-book: 978-65-86158-26-7 Inclui bibliografia  1. Direitos humanos. 2. Identidade de gênero. 3. Cidadania. I. Andrade, Paulo, (org.) II. Mota, Michelle Martins Papini, (org.). III. Wenczenovicz, Thaís Janaina, (org.). III. Título.  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 Videira  
Ildo Fabris  
Campus de Xanxerê  
Genesio Téio

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  
Silvio Santos Junior  
Carlos Luiz Strapazon  
Wilson Antônio Steinmetz  
César Milton Baratto  
Marconi Januário  
Marceli Maccari  
Daniele Cristine Beuron

**A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.**

## APRESENTAÇÃO

A obra *Cidadania, direitos humanos e sociedade: olhares transversais* assentou-se no eixo temático reflexivo denominado “A globalização do pensamento decolonial frente aos Direitos Humanos” impulsionado pela Linha de Pesquisa intitulada Cidadania e Direitos Humanos no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina. A coletânea apresenta doze capítulos resultado de esforços dos membros efetivos e convidados do Grupo de Pesquisa Interculturalidade, identidade de gênero e personalidade que possui como enfoque prioritário investigações que circundam epistemologias e metodologias diversificadas as temáticas centrais mencionadas. Realiza pesquisa conceitual, jurisprudencial e empírica assentado na dialogicidade com os membros do grupo em encontros bimestrais.

O devido trabalho traz a luz discussões que se transformaram em reflexões coletivas e foram sendo construídas ao longo dos anos de 2018, 2019 e primeiro semestre de 2020 com o intuito de analisar e refletir grupos sociais e temporalidades outras em reconhecimento às múltiplas temáticas escolhidas pelos membros dos Grupos e Linha de Pesquisa e convidados com participação efetiva no decorrer dos encontros. Os autores possuem ligação com diversas Universidades Públicas e Privadas (UNIOESTE, UFFS, UERGS, UFMG) e da anfitriã UNOESC por meio do Programa de Pós-Graduação em Direito, nos Programas de Pós-Graduação Strictu Sensu Direito, Educação, Interdisciplinar em Ciências Humanas e Psicologia.

Assim, temos os seguintes capítulos:

*Seres humanos, experiências científicas e dignidade humana*, de Janaína Reckziegel e Narciso Leandro Xavier Baez, traz à discussão a questão ética do desenvolvimento de novos medicamentos e seus testes em seres humanos, o conflito entre a a dignidade humana fundamental e as questões éticas.



O ensino religioso numa perspectiva decolonial, de Dionísio Felipe Hatzenberger traz uma análise histórica do ensino religioso frente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) no contexto escolar brasileiro.

Medicalização, cultura e saúde, de Rodrigo Garcez aborda a implementação de Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde no Brasil frente aos conceitos e processos de medicalização do Ocidente.

*Decolonialidade e interseccionalidade: lentes necessárias para análise das múltiplas opressões às mulheres brasileiras*, de Larissa Thielle Arcaro apresenta uma análise do contexto da formação de eixos estruturantes de subordinações das mulheres na sociedade brasileira e sua conexão histórica colonial.

Direitos fundamentais e educação infantil: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil, Anderson Alves Costa e Thais Janaina Wenczenovicz apresenta as metas fixadas no Marco de Dacar em algumas ações afirmativas no decorrer da História do Brasil Contemporâneo no sistema de ensino, ao nível de Educação Infantil.

A violência na perspectiva histórica e sociológica de Gilberto Freyre em "Casa Grande e Senzala", de Eduardo Nunes Jacondino e Leila Tombini analisa a obra 'Casa Grande e Senzala', do sociólogo Gilberto Freire em uma perspectiva de submissão do colonizado, no caso o escravizado, pelo colonizador, em um lapso temporal histórico.

Direitos humanos e violência doméstica: questões para o direito e para a psicanálise, de Ana Luíza Mota Sant'anna, Michelle Martins Papini Mota e Paulo José Angelo Andrade apresenta questões para a psicanálise da ótica da garantia e proteção dos direitos humanos elencados nas normas pátria protetivas e garantidoras dos direitos das mulheres vítimas de violência.

A crise humanitária brasileira: a imigração de venezuelanos em decorrência de regimes totalitários, de Camila Taís Menegoto aborda a nova





forma de dominação dos movimentos de governos de Estados totalitários, especificamente o da Venezuela coibindo o pensamento crítico dos indivíduos para formar uma sociedade amorfa

Racismo: direitos (des)humanos do colonialismo aos seus impactos na(s) violência(s) escolar(es) contemporânea(s), de Chirley Fátima Rigon aborda o processo de colonização pelos europeus e americanos, na perspectiva do eurocentrismo para contextualizar os direitos humanos e o racismo no âmbito escolar.

A efetividade dos direitos sociais nos governos pós-Constituição de 1988, de Paulo Vargas Groff discute a relação aos direitos sociais no âmbito constitucional após o advento da Constituição de 1988, analisando os avanços e retrocessos ao longo dos governos até os dias atuais.

Corpos educados: elementos e estigmas na homoafetividade contemporânea, escrito por Darlene Cristina Agnoletto, tem como objetivo descrever elementos acerca das questões de gênero, identidade e sexualidade tendo como base os estigmas aos sujeitos homoafetivos no município de Erechim/RS. A tônica do debate centra-se nos resultados da pesquisa intitulada *Corpos Educados: a estranheza sobre a homoafetividade*, a qual propõe análise dos indicadores construídos por meio da tríade: gênero, identidade e homoafetividade. A pesquisa teve como foco principal a problemática em discutir o ambiente social e o preconceito vivenciados por diversos grupos de pessoas frente à sociedade contemporânea. Enquanto procedimento metodológico utilizou-se de pesquisa qualitativa, acrescido da aplicação de questionário investigativo com escolha de sujeitos na condição aleatória.





# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	3
<b>CAPITULO 1 - SERES HUMANOS, EXPERIÊNCIAS CIENTÍFICAS E DIGNIDADE HUMANA</b> .....	9
Janaína Reckziegel, Narciso Leandro Xavier Baez	
<b>CAPITULO 2 - O ENSINO RELIGIOSO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL</b> ...	39
Dionísio Felipe Hatzenberger	
<b>CAPITULO 3 - MEDICALIZAÇÃO, CULTURA E SAÚDE</b> .....	69
Rodrigo Garcez	
<b>CAPITULO 4 - DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE: LENTES NECESSÁRIAS PARA ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS OPRESSÕES ÀS MULHERES BRASILEIRAS</b> .....	89
Larissa Thielle Arcaro	
<b>CAPITULO 5 - DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL</b> .....	111
Anderson Alves Costa, Thais Janaina Wenczenovicz	
<b>CAPITULO 6 - A VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIOLÓGICA DE GILBERTO FREYRE EM “CASA GRANDE E SENZALA”</b> .....	135
Leila Tombini, Eduardo Nunes	
<b>CAPITULO 7 - DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUESTÕES PARA O DIREITO E PARA A PSICANÁLISE</b> .....	159
Paulo José Angelo Andrade, Michelle Martins Papini Mota Ana Luíza Mota Sant'anna	
<b>CAPITULO 8 - A CRISE HUMANITÁRIA BRASILEIRA: A IMIGRAÇÃO DE VENEZUELANOS EM DECORRÊNCIA DE REGIMES TOTALITÁRIOS</b> .....	175
Camila Tais Menegoto	
<b>CAPITULO 9 - RACISMO: DIREITOS (DES)HUMANOS DO COLONIALISMO AOS SEUS IMPACTOS NA(S) VIOLÊNCIA(S) ESCOLAR(ES) CONTEMPORÂNEA(S)</b> .....	197
Chirley Fátima Rigon	



**CAPITULO 10 - A EFETIVIDADE DOS DIREITOS SOCIAIS NOS GOVERNOS PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988.....227**

Paulo Vargas Groff

**CCAPITULO 11 - ORPOS EDUCADOS: ELEMENTOS E ESTIGMAS NA HOMOAFETIVIDADE CONTEMPORÂNEA.....257**

Darlene Cristina Agnoletto





# SERES HUMANOS, EXPERIÊNCIAS CIENTÍFICAS E DIGNIDADE HUMANA

Janaína Reckziegel<sup>1</sup>

Narciso Leandro Xavier Baez<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de estudo e desenvolvimento de medicamentos para o tratamento de enfermidades vêm sendo registradas as pesquisas com seres humanos desde longa data e têm trazido importantes realizações na área médica, gerando esperança a milhares de pessoas pelos avanços trazidos para o tratamento e até a cura de doenças graves. A necessidade deste tipo de atividade tem se fundado no fato de que nem sempre o que funciona in vitro, em culturas celulares, ou até mesmo com animais, funcionará ou produzirá os mesmos efeitos quando utilizados no organismo humano.

Existem registros de pesquisadores inoculando doenças venéreas incuráveis, transplantando células cancerígenas, entre outras práticas do gênero, em indivíduos absolutamente saudáveis, com o intuito de acompanharem os diversos estágios de desenvolvimento destas doenças e, assim, encontrarem as melhores formas de tratamento. Estas práticas têm transformado as pessoas que participam destas experiências em meras cobaias de estudo, tratando-os como objetos sem valor, pois criam situações de sofrimento e degradação física e moral.

<sup>1</sup> Doutora em Direitos Fundamentais e Novos Direitos pela Universidade Estácio de Sá; Mestra em Direito Público pela Universidade de Caxias do Sul; Professora Universitária e Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Pós-doutor em Mecanismos de Efetividade dos Direitos Fundamentais pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutor em Direitos Fundamentais e Novos Direitos pela Universidade Estácio de Sá, com estágio bolsa PDEE/Capes, no Center for Civil and Human Rights, da University of Notre Dame, Indiana, Estados Unidos; Juiz Federal da Justiça Federal de Santa Catarina.





Mais difícil e complexa se torna a questão de ser resolvida na medida em que estes experimentos ocorrem por atos voluntários dos participantes, seja por receberem uma boa quantia de dinheiro em troca, seja por que necessitam do experimento para tratar a própria doença ou a enfermidade de um ente querido. A questão passa, portanto, pela compreensão e delimitação dos limites éticos destas pesquisas, sob a ótica dos direitos humanos fundamentais e da própria dignidade humana, expressa pela autonomia da vontade.

Ocorre dificuldades no enfrentamento deste tipo de situação por que não há ainda um claro entendimento sobre o que são os direitos humanos fundamentais, pois existem muitas dúvidas sobre o que um bem deve possuir para ser reconhecido como pertencente a esta categoria de direitos e até que ponto eles devem ser relativizados em respeito a autonomia da vontade de seus titulares. Este vazio teórico dificulta a resolução de situações práticas como à acima descrita e justifica a necessidade de pesquisas sobre a epistemologia dos direitos humanos fundamentais, como forma de entendimento dos seus limites e aplicações, tornando claro e objetivo o processo de identificação dos limites que devem ser impostos ao exercício da autonomia da vontade na disposição de direitos humanos fundamentais.

O presente estudo tem por escopo desenvolver esta discussão, através do estudo da extensão filosófica e jurídica dos direitos humanos fundamentais, com o intuito de encontrar uma forma objetiva de avaliar casos concretos e distinguir uma prática baseada na autonomia da vontade de uma violação à dignidade humana. Para tanto, estuda-se a epistemologia dos direitos humanos fundamentais e as características éticas dos bens jurídicos que compõem esta categoria de direitos. Com base neste estudo, constrói-se então um conceito ético de direitos humanos fundamentais, utilizando a situação dos experimentos médicos com seres humanos, para demonstrar a utilidade desta definição para a solução de casos concretos.





Pauta-se na pesquisa bibliográfica o seu aporte teórico, consubstanciada na leitura crítica de obras doutrinárias, artigos jurídicos e outras publicações pertinentes, inclusas, nesse sentido, as respectivas legislações, utilizando-se o método dedutivo para a consecução dos objetivos propostos.

## **2 UM BREVE RELATO HISTÓRICO DAS PESQUISAS MÉDICAS COM SERES HUMANOS**

A utilização de seres humanos em testes para o desenvolvimento de novos tratamentos médicos recebe diversas denominações. Fala-se em ensaio clínico, estudo clínico, investigação clínica, ente outros nomes, cujo objetivo comum é a obtenção de novos conhecimentos científicos sobre terapias, medicamentos, procedimentos ou métodos de abordagem de problemas que afetam a saúde do ser humano (GUILHÉM, 2005, p. 111).

O maior marco histórico de que se tem registro do uso em larga escala de seres humanos em pesquisas médicas ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial, onde milhares de pessoas presas em campos de concentração nazistas foram submetidas a cruéis formas de estudo, sendo tratadas como objetos sem valor intrínseco, como se tivessem perdido a qualidade inerente que as tornava integrantes da espécie humana (ARENDR, 2005, p. 58)

Estas experiências foram registradas em especial nos campos de concentração nazistas de Ravensbrück, com as pesquisas conduzidas pelo Dr. Herta Oberheuser, e no Campo de Auschwitz, com testes perpetrados pelo médico Joseph Mengele e Dr. Eduard Wirths. Entre as diversas práticas adotadas, destaca-se uma que consistia em colocar prisioneiros despídos em temperaturas abaixo de zero, até que restassem congelados, quando então, os pesquisadores batiam em seus membros com varas para confirmar o congelamento. Após, os corpos eram degelados para que fossem utilizados em técnicas experimentais com finalidades militares (BOOG, 2004, p. 1155).





Outros relatos, que ocorreram também na Segunda Guerra Mundial demonstram prisioneiros raciais, políticos e militares colocados à disposição dos médicos para todas e quaisquer tipos de experimentações (com gêmeos; sobre congelamento; malária; gás mostarda; água do mar; esterilização; venenos; bombas incendiárias; altas altitudes, entre outras) (Introduction to NMT Case 1: U.S.A).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Tribunal Militar Internacional, em Nuremberg julgou várias pessoas, entre elas médicos como Rudolph Brandt, Waldemar Hoven, que foram considerados criminosos de guerra pelos brutais experimentos realizados em seres humanos nos campos de concentração nazista e condenados à prisão e à morte (BOOG, 2004, p. 1155).

Em 1947, estes fatos horrendos levaram o Tribunal Militar Internacional, instaurado após o fim da Segunda Guerra Mundial para julgar os crimes contra a humanidade cometidos nos campos de concentração nazistas, a condenar à pena de morte os médicos envolvidos nestas pesquisas e a elaborar um documento chamado Código de Nuremberg. Este documento foi o primeiro marco ético de limite às pesquisas médicas com seres humanos, pois estabeleceu dez princípios definidores de legitimidade destes experimentos, entre os quais se destacam: as normas do consentimento informado e da ilegalidade da coerção; regulamentação científica; além de defender a beneficência como um dos fatores justificáveis sobre os participantes dos experimentos (THE UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2011).

O consentimento informado se refere ao ser humano poder escolher livremente em participar ou não de pesquisas farmacológicas sem interferências como: mentira, coação, fraude, ou força, intimidação, ameaça, (coerção), devendo ter conhecimento e compreensão suficiente para tomar sua decisão, sempre primando pela beneficência, ou seja, procurando obter o mínimo de riscos e o máximo de benefícios nas pesquisas realizadas.

Contudo, a tentativa de proposição de uma conduta ética trazida pelo Código de Nuremberg não foi imediatamente seguida pelos países após a





sua elaboração, pois somente passou a integrar a relação médico-paciente nas décadas de 1960 e 1970, através da Declaração de Helsinque, redigida em 1964, pela 18ª Assembleia Médica Mundial, realizada na Finlândia (VIEIRA, 1998, p. 37).

As Diretrizes Éticas Internacionais para pesquisas médicas envolvendo Seres Humanos somente foram implementadas em 1982, através do Conselho para Organizações Internacionais de Ciência Médica (CIOMS), em colaboração com a Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 1993, foram revisadas, incluindo a busca do consentimento de menores, sempre que possível, pois se reconheceu a necessidade de revisão e aprovação do protocolo de pesquisa por uma "comissão de revisão ética". E a revisão realizada em 2000, trata do uso de controle por placebo, propondo que qualquer método novo deve ser testado com métodos profiláticos e terapêuticos, afirmando que. "A pesquisa médica só é justificada se houver uma probabilidade razoável de que as populações entre as quais a pesquisa for realizada obtiverem benefícios através dos resultados", e exige acesso aos benefícios para todos os participantes do estudo, trazendo à baila a necessidade de proteção adicional para pessoas com autonomia diminuída e precaução em relação ao médico (pesquisador) em relação aos seus próprios pacientes na pesquisa (VIEIRA, 1998, p. 37).

No Brasil, somente em 1996, é que Conselho Nacional da Saúde editou a Resolução n. 196 para fixar os requisitos legais para a realização de pesquisas clínicas no País (BRASIL, 1996) com base nos quatro pilares da Bioética: 1) autonomia, caracterizada pelo consentimento livre e esclarecido e proteção aos vulneráveis; 2) beneficência, presente quando se tem o máximo benefício, com o mínimo risco; 3) não maleficência, que significa que a pesquisa não pode gerar danos aos indivíduos; 4) justiça, a qual é estabelecida quando se alcança igual consideração dos interesses envolvidos com vantagem significativa para o sujeito da pesquisa e mínimo ônus para os vulneráveis (DURANT, 1995, p. 48) Adicionalmente, a Resolução





brasileira se diferencia da linha internacional ao vedar a remuneração dos voluntários sadios (OLIVEIRA, 1997, p. 62)

Esta breve revisão histórica mostra que desde a confecção do Código de Nuremberg tem-se trabalhado a ideia de que as pesquisas médicas com seres humanos devem observar certos limites éticos, em especial no que diz respeito ao direito de autonomia do paciente.

Não se pode negar que estas pesquisas têm trazido significativa vantagens para a humanidade: como a prevenção do escorbuto; a vacina contra a varíola e a raiva; a descoberta da insulina; os estudos sobre febre amarela e dengue; as pesquisas em anestesiologia, entre outras (ENTRALGO, 1973, p. 62).

Contudo, a legislação nacional e internacional que se propuseram a disciplinar o assunto, não deixaram claro até agora qual é o limite ético que deve ser observado nestas pesquisas, no que se refere à autonomia dos indivíduos nelas envolvidos, limitando-se a ressaltar esta independência e a estabelecer genericamente que a experiência não pode ultrapassar os limites da dignidade humana.

Este vazio legislativo conduz a dois pontos que devem ser esclarecidos para que as pesquisas com seres humanos não venham a violar os direitos humanos fundamentais. O primeiro diz respeito aos limites à autonomia da participação voluntária das pessoas nestes experimentos, a qual não pode ser entendida como ilimitada, sob pena de gerar situações degradantes. O segundo aspecto está na conceituação da dignidade humana, ou seja, na compreensão de seu conteúdo e dimensões, de forma a que se possam entender quais os limites que esta dignidade impõe as pesquisas com seres humanos.

O esclarecimento destes questionamentos passa pelo entendimento da epistemologia dos direitos humanos fundamentais e das suas dimensões de atuação para a realização da dignidade humana, pois somente através da clareza desta ótica é que se poderá desenvolver um critério objetivo de





verificação de cada caso concreto, entendendo-se os limites que devem ser impostos à autonomia da vontade.

### 3 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS E SUA EPISTEMOLOGIA

Ao iniciar-se a análise da epistemologia dos direitos humanos fundamentais deve-se levar em conta que não existe ainda um acordo semântico na doutrina sobre a terminologia e o alcance conceitual dessa categoria, a qual é frequentemente utilizada como sinônimo de direitos humanos, direitos individuais, direitos subjetivos públicos, direitos do homem, liberdades fundamentais, liberdades públicas, apenas para citar os mais conhecidos.<sup>3</sup> Além disso, a expressão é comumente empregada para definir o fenômeno da positivação dos direitos humanos na esfera constitucional interna dos Estados, confundindo-se com o que a maior parte da doutrina especializada chama de direitos fundamentais (PÉREZ-LUÑO, 1999, p. 31).

A fim de se estabelecer um pacto semântico, necessário à compreensão do contexto teórico aqui proposto, devem-se entender os direitos humanos como um gênero, dentro do qual se encontram as espécies: direitos humanos fundamentais e direitos fundamentais. Os direitos humanos fundamentais constituem um nível essencial de atuação dos direitos humanos, responsável pela proteção da dignidade humana em sua dimensão básica, a qual será detalhada adiante, enquanto os direitos fundamentais representam a positivação dos direitos humanos no âmbito interno dos Estados (SARLET, 2001, p. 36).

Mas por que separar as categorias *direitos humanos* e *direitos humanos fundamentais*? A necessidade desta distinção está no fato de que os direitos humanos (gênero) vêm sendo construídos historicamente, em

<sup>3</sup> A própria Constituição Federal Brasileira de 1988, utiliza de maneira indiscriminada as expressões direitos e garantias fundamentais (art. 5º, § 1º), direitos humanos (art. 4º, II), direitos e garantias individuais (art. 60, § 4º) e direitos e liberdades constitucionais (art. 5º, LXXI). (BRASIL, 1988).





diversos níveis de atuação. Fala-se hoje em direitos humanos ambientais, direitos humanos econômicos, direitos humanos culturais, entre outros (LIMA JÚNIOR, 2001), os quais vêm sendo implementados assimetricamente dentro dos limites sociais, econômicos, políticos e culturais de cada Estado. Este desenvolvimento assimétrico demonstra que esta categoria está se desenvolvendo em vários níveis de atuação: que vão desde a proteção das necessidades humanas basilares até a mais sofisticada forma de realização cultural, econômica e social da dignidade humana (LEAL, 2000, p. 51).

### 3.1 DIREITOS HUMANOS COMO GÊNERO

Para que se possam compreender adequadamente os direitos humanos fundamentais, deve-se primeiro estudar a sua origem, ou seja, o *gênero* direitos humanos. Quando se busca a definição de direitos humanos encontram-se inúmeras propostas, as quais vão desde sua associação ao direito natural (CARPINTERO-BENÍTEZ, 1999) até a sua utilização como uma *norma mínima* (RAWLS, 2001, p. 105) que serve para legitimar os regimes jurídicos dos Estados e reduzir o pluralismo entre os povos. A mais disseminada conceituação, contudo, é a de que eles constituem um conjunto de direitos inerentes a todos os seres humanos, que os possuem pelo simples fato de pertencerem à espécie humana (DONELLY, 2003, p. 10). Eles seriam, assim, direitos morais inatos (ISHAY, 2004, p. 3) que devem ser reconhecidos aos indivíduos, sem distinção de qualquer natureza, independentemente de pactos pessoais ou normas legais (DIAS, 2006, p. 246-247). Há também os que simplifiquem a questão para afirmar que os direitos humanos são aqueles inseridos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948 (PÉREZ-LUÑO, 1999, p. 31).

As propostas acima elencadas não oferecem, entretanto, uma explicação satisfatória de como reconhecer um determinado bem como





sendo integrante da categoria direitos humanos. Isto se dá por que estes conceitos se limitam a indicar alguns traços do instituto como: os seus titulares (ao afirmarem que são direitos inatos dos seres humanos), as suas principais características (ao estabelecerem que são direitos morais, supra legais, que existem independentemente de pactos ou regramento jurídicos) e, por fim, apontam alguns exemplos (como os direitos inseridos na Declaração Universal da ONU) sem explicar o motivo pelo qual os direitos ali inseridos devem ser considerados como direitos humanos.

A busca por uma conceituação objetiva para esta classe de direitos não poderia começar por outro lugar senão pela própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, pois foi o primeiro instrumento de direitos humanos proclamado por uma organização global internacional (BUERGENTHAL; SHELTON; STEWART, 2002, p. 35) e, além disso, representa para muitos pesquisadores (BOBBIO, 1992, p. 25-26) um consenso geral acerca da validade de um sistema de valores humanamente fundados. Observe-se, contudo, que a questão a ser compreendida nesta análise não está no processo de positivação dos direitos humanos em si, mas no entendimento do porquê certos valores foram eleitos para serem inseridos nesta Declaração e o que eles possuem de tão importante a ponto de terem sido objeto de preocupação e proclamação por uma comunidade inteira de Estados na seara internacional.

A compreensão dos direitos inseridos na Declaração Universal exige a análise de alguns fatos ocorridos anos antes de sua promulgação. No período de 1940 a 1945, a segunda grande guerra mundial fez a humanidade experimentar a crueldade dos campos de concentração nazistas e o efeito devastador das armas nucleares em Hiroshima e Nagasaki (HOBBSAWN, 2006, p. 56-60). Diante da crise instaurada na seara social, política e econômica, ao final deste período devastador, as nações compreenderam a necessidade da formulação de um esforço internacional para a manutenção da paz e do respeito à vida humana (CHACON, 2005, p. 192-193). Assim,



buscou-se elaborar uma declaração conjunta sobre os direitos do homem que fosse capaz de conciliar e servir de inspiração para o respeito à humanidade e, ao mesmo tempo, aberta o suficiente para ser compreendida e ajustada aos povos, levando em conta os seus diferentes níveis de cultura (RODLEY, 2002, p. 187).

Em 1947, durante os preparativos da redação deste documento, a UNESCO enviou um questionário com considerações e problemas de caráter geral e especial para escritores e pensadores de diferentes nações, com o fim de buscar nas doutrinas filosóficas e nas morais adotadas por diferentes grupos, argumentos que pudessem dar sustentação teórica ao conjunto de direitos que pretendia incluir na Declaração Universal (CROCE, 2002, p. 7). A principal questão que se buscou responder na época foi: "No mundo atual, quais são as bases teóricas, o alcance prático e as garantias eficazes de direitos específicos ou liberdades tais como as seguintes: [...]" e passa a listar: liberdades de consciência, de culto, de palavra, de reunião, de associação, de ir e vir, de viver livre de todo o temor, de igualdade de oportunidades econômicas, sociais e educativas, de ensino, de trabalho, de acesso à subsistência e de todos os demais direitos e liberdades (CROCE, 2002, p. 7). Entre as respostas recebidas vieram declarações de Mahatma Ghandi, Benedetto Croce, Aldous Huxley, Jacques Maritain, Teilhard de Chardin, John Lewis, Harold Laski, Salvador de Madariaga, entre outros, as quais a UNESCO pretendia sintetizar e utilizar como base filosófica para a justificação e a interpretação racional dos direitos que seriam inseridos na Declaração dos Direitos Humanos (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION, 1973, p. 9-18).

Todavia, por ocasião do retorno das respostas ao questionário, o assunto mostrou-se mais complexo do que a Comissão da UNESCO para Bases Filosóficas dos Direitos Humanos poderia imaginar, pois tanto as manifestações recebidas, quanto às próprias posições adotadas pelos integrantes da comissão evidenciaram a divisão da matéria entre aqueles





que reconheçam os direitos humanos como direitos naturais (inerentes aos seres humanos e anteriores à própria sociedade e às leis) e outra corrente que via o instituto como resultado de um processo histórico, variável e relativo, dependendo do contexto cultural adotado por cada sociedade (BARRETO, 2010, p. 20-21). A dificuldade vivida na época pela comissão, segundo Jacques Maritain, embaixador que liderava a delegação francesa nesta discussão, registrou antagonismos ideológicos tão inconciliáveis que em certos momentos havia concordância de todas as partes envolvidas sobre a lista de direitos que deveria ser reconhecida como direitos humanos, mas não se chegava ao consenso sobre por que estes direitos deveriam ser reconhecidos como pertencentes a esta categoria (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION, 1973, p. 9). Essas dificuldades levaram este embaixador francês a afirmar que somente quando se conseguisse superar a mera enumeração de direitos, por valores chave que fossem capazes de fundamentar o seu exercício é que se alcançaria um critério prático para ser usado com o fim de assegurar o respeito a esta categoria (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION, 1973, p. 9).

Não obstante todas as dificuldades encontradas, a Comissão da UNESCO conseguiu o consenso em pelo menos um elemento que deveria servir de base e medida para todos os direitos que pretendessem ser reconhecidos como humanos, o qual foi sintetizado no primeiro parágrafo do preâmbulo da Declaração Universal, reconhecendo-se expressamente que a: “[...] 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.” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1998, p. 23). Com isso, a dignidade humana passou a ser o fundamento, a base, a justificação teórica da liberdade, da justiça e da paz no mundo, servindo como pedra angular dos 30 artigos inseridos naquele pacto internacional. Todavia, ao reconhecer a dignidade humana como base dos direitos humanos surgiu





o problema da sua definição, fato que fez com que Benedetto Croce, na época da redação da Declaração Universal da ONU, defendesse a necessidade de realização de um debate formal, internacional e público dentro do qual a lógica, a cultura e a doutrina possibilitassem um acordo sobre os princípios que seriam utilizados como fundamento da dignidade humana (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION, 1973, p. 16). Embora este debate tenha parcialmente ocorrido durante as reuniões da Comissão da UNESCO para Bases Filosóficas dos Direitos Humanos, o confronto das diversas morais trazidas à discussão não permitiu um acordo capaz de construir uma definição valorativa, capaz de elucidar o que é dignidade humana e, por consequência, os direitos humanos ficaram sem um fundamento claro na Declaração Universal. Como decorrência disto, os direitos inseridos na Declaração Universal foram listados de forma genérica, aguardando, como disse Maritan, uma futura construção de valores-chave, capazes de garantir a sua compreensão e aplicação (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION, 1973, p. 17).

A solução para este impasse não está, portanto, na tentativa de criação de uma moral universal, mas na utilização de um instrumento teórico que permita o diálogo entre diferentes morais, para, a partir daí se extrair os pontos de contato que podem ser utilizados como fundamento dos direitos humanos. É nesse ponto, o uso da ética destaca-se como a alternativa mais viável para estabelecer este diálogo e transpassar as barreiras morais que até agora têm impedido a realização dos direitos humanos (SALDAÑA, 1999, p. 960). Esta escolha se justifica pelo fato de que a ética é um ramo da filosofia que tem por objeto de estudo os valores morais, que por sua vez são a matéria prima dos direitos humanos, pois são eles que norteiam o sentido da realização da dignidade humana em cada grupo social. Por outro lado, esta afirmação também lança o desafio de entender de que forma será possível desenvolver argumentos éticos para conceituar os direitos humanos, diante da diversidade moral existente na sociedade contemporânea (SHESTACK, 2000, p. 31).





Este aparente entrave é dissipado quando se estabelece uma clara distinção entre os sentidos das palavras ética e moral, compreendendo-se a conotação que o fundamento ético representa nesta construção conceitual. A ética, como uma área da filosofia, é a ciência da conduta humana (ARISTÓTELES, 2007, p. 34) que tem por objeto de estudo as ações humanas (BITTAR, 2004, p. 7). A moral, por sua vez, é o objeto de estudo da ética, pois se caracteriza como o conjunto de normas de conduta ou de costumes que são adotadas por certo grupo social (NALINI, 1999, p. 73). Nesse contexto, cabe a ética discutir as diversas morais, buscando estabelecer uma forma mais ampla do comportamento humano, extraíndo dos fatos morais os fundamentos comuns a eles aplicáveis (GUISÁN, 1995, p. 34).

Como exemplo desta heterogeneidade pode-se citar a moral cristã, a moral judaica, a moral islâmica, entre outras, que estabelecem, de diferentes formas, valores utilizados como diretrizes de conduta para as sociedades que as adotam. Dentro desta diversidade axiológica, compete à ética trabalhar com as diversas morais, encontrando pontos de interligação e de contato entre elas, constituindo e elaborando suas críticas.

Por todos estes argumentos, é que o uso da fundamentação ética se mostra tão apropriado para a elaboração de uma definição de direitos humanos, pois sua capacidade de diálogo com as diversas morais facilita a aproximação intercultural e o estabelecimento de valores que formam o núcleo conceitual desta categoria de direitos, afastando-se, com o seu uso, o risco de sua inaplicabilidade em certos contextos culturais (CAMPOS, 1993, p. 82).

### **3.2 FUNDAMENTO ÉTICO DOS DIREITOS HUMANOS: DIGNIDADE HUMANA**

A construção de uma definição ética dos direitos humanos deve iniciar pela identificação do elemento nuclear que forma esta classe de direitos,





buscando-se, para tanto, encontrar o valor ético que é comum a todos os bens que são qualificados e elevados à categoria de direitos humanos.

Neste sentido, como se viu anteriormente, a Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU reconheceu no primeiro parágrafo de seu preâmbulo um valor ético que deveria ser utilizado como base de todos os direitos ali consignados, qual seja: a dignidade humana. No mesmo sentido, as diversas teorias que buscam fundamentar os direitos humanos relacionam, por diferentes argumentos e caminhos, que estes direitos são formas de realização da dignidade humana, pondo em relevo que é este o elemento ético nuclear desta classe de direitos, pois eles têm como raiz o valor intrínseco à dignidade encontrada nos seres humanos (FLOOD, 1998, p. 9).

Para Kant (2009), a dignidade humana é uma qualidade congênita e inalienável de todos os seres humanos, a qual impede a sua coisificação e se materializa através da capacidade de autodeterminação que os indivíduos possuem por meio da razão. Este atributo, contudo, é também reconhecido aos indivíduos desprovidos de condições de se autogerirem, como, por exemplo, as crianças de tenra idade e as pessoas que sofrem de problemas mentais, uma vez que também eles possuem o direito de receberem um tratamento digno por sua existência (DWORKIN, 2003, p. 309-310). Por estas características, a dignidade humana não depende de reconhecimento jurídico para existir, pois é um bem inato e ético, colocando-se acima, inclusive, das especificidades culturais e suas diversas morais, visto que tem a capacidade de persistir mesmo dentro daquelas sociedades que não a respeitam, já que a sua violação evidencia afronta a capacidade de autodeterminação do ser humano e de sua própria condição de ser livre (MARTINEZ, 1996, p. 21).

Por outro lado, autores como Croce (2002) e Pérez-Luño (1984), atribuem um conteúdo crescente e variável ao conceito da dignidade humana, pois entendem que ela é delimitada dentro de cada momento histórico, tendo como norte as necessidades humanas externadas pelos valores morais adotados por cada sociedade.





As ponderações de Kant, Benedetto Croce e Pérez-Luño demonstram que a dignidade humana é melhor compreendida quando separada em dois níveis: o primeiro, o qual se denomina neste trabalho de *dimensão básica*, dentro do qual se inclui a teoria de Kant, e onde se encontram os bens jurídicos básicos e essenciais para a existência humana, os quais são necessários para o exercício da autodeterminação de cada indivíduo, impedindo a sua coisificação; o segundo, denominado nesta pesquisa de *dimensão cultural*, o qual abarca as teorias de Benedetto Croce e Pérez-Luño e onde estão inseridos os valores que variam no tempo e no espaço, os quais buscam atender as demandas sociais de cada tempo, em cada sociedade, de acordo com as suas possibilidades econômicas, políticas e culturais.

Com base nestas premissas, vê-se que a *dimensão básica* da dignidade humana representa uma qualidade própria do indivíduo que vai demandar o respeito por sua vida, liberdade e integridade física e moral, pois são direitos elementares que impedem a coisificação do ser humano (SARLET, 2005, p. 37-38). Sua violação é facilmente constatada, pois estará caracterizada em qualquer situação em que uma pessoa venha a sofrer a redução de seu status de sujeito de direitos, para o de mero instrumento ou coisa, deixando de ser um fim em si mesmo.

A *dimensão cultural*, por sua vez, representa as formas e condições com que a dignidade humana, em sua *dimensão básica*, é implementada por cada grupo social ao longo da história. Neste nível de análise, abre-se espaço para as peculiaridades culturais e suas práticas, variáveis no tempo e no espaço, pois se busca uma compreensão ética das finalidades de cada grupo-social, a fim de se construir significados que tenham capacidade de serem entendidos interculturalmente (HÖFFE, 2005, p. 77-78).

Tendo-se entendido a dignidade humana e a sua relação com os direitos humanos, pode-se então afirmar que os direitos humanos (gênero) são um conjunto de valores éticos, positivados ou não, que tem por objetivo realizar a dignidade humana em suas dimensões: *básica* (protegendo os





indivíduos contra qualquer forma de coisificação ou de redução do seu status como sujeitos de direitos) e *cultural* (protegendo a diversidade moral, representada pelas diferentes formas como cada sociedade implementa o nível básico da dignidade humana).

O conceito elegido associa os direitos humanos a um *conjunto de valores éticos*, justamente para permitir a discussão filosófica das diferentes morais existentes, extraíndo-se delas os fundamentos comuns que vão servir para uma aproximação cultural, a qual, ao mesmo tempo em que exige o respeito universal dos valores protegidos por estes direitos, através da observância da *dimensão básica* da dignidade humana, preserva as peculiaridades morais adotadas por cada grupo social para o desenvolvimento da *dimensão cultural* desta dignidade.

A definição proposta também deixa de abarcar detalhamentos morais ou legais, com o fim de evitar o risco de se tornar inaplicável em certos contextos culturais ou legislativos. Isso se justifica por que qualquer tentativa de conceituar direitos humanos através da escolha de certos valores morais acarretaria em uma relativização desta categoria, visto que a construção de uma moral unicamente válida ou absoluta é algo dificilmente alcançável dentro do quadro multicultural contemporâneo. A definição também omite a referência a qualquer regime de direito, posto que os direitos humanos são supralegais, ou seja, eles independem de reconhecimento jurídico de leis ou tratados para existirem. Veja, por exemplo, a liberdade, a qual é considerada em diversas culturas, inclusive pela própria Declaração Universal da ONU, como pertencente à classe de direitos humanos. De acordo com o conceito proposto neste trabalho, pode-se concluir que a liberdade foi reconhecida como direito humano por ser uma forma de proteção da dimensão básica da dignidade humana, visto que tem como propósito evitar a coisificação dos indivíduos, garantindo-lhes livre locomoção, expressão de pensamento, de crença religiosa, entre outros. Agora imagine se uma hipotética sociedade não reconhecesse a liberdade dentro de seu sistema jurídico e permitisse





a escravidão. Neste caso, embora sob o aspecto legal interno deste grupo social não tivesse havido qualquer violação, pois esta é a ordem normativa estabelecida, haveria a violação de um direito humano, pois a dimensão básica da dignidade humana estaria sendo atingida, na medida em que as pessoas estariam tendo reduzido o seu status como sujeito de direitos, tornando-se meros objetos das vontades alheias.

Deste modo, vê-se que o conceito aqui proposto aponta um caminho para a análise de cada caso concreto o qual facilita o processo de identificação dos direitos humanos através do seguinte parâmetro: um *direito* somente será *humano* quando contiver em seu bojo valores éticos que representem formas de realização da dignidade humana, seja na dimensão básica, seja na dimensão cultural. A propósito, esta conclusão é confirmada tanto pela análise do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, como pelos 30 artigos nela inseridos. No preâmbulo têm-se o reconhecimento expresso de que os direitos ali previstos têm como base a dignidade humana. Adicionalmente a análise isolada de cada um dos artigos mostra que todos eles representam valores éticos eleitos e reconhecidos como direitos humanos por representarem formas de realização da dignidade humana.

Dentro do gênero *direitos humanos*, encontra-se a categoria *direitos humanos fundamentais*, os quais devem ser entendidos como o conjunto de valores éticos, positivados ou não, que visam proteger a dimensão básica da dignidade humana. O uso desta expressão se mostra apropriado, visto que é nesta dimensão que se encontram o rol de bens jurídicos básicos, essenciais e *fundamentais* que todos os membros da espécie humana devem compartilhar em igualdade de condições, sem a objeção de qualquer natureza (FLORES, 2009, p. 29). Deste modo, vê-se que esta base de direitos se caracteriza como o alicerce mínimo necessário para que cada sociedade edifique as demais dimensões de atuação dos direitos humanos, as quais representam as diferentes formas culturais de realização da dignidade humana.





Ressalte-se que esta distinção entre os direitos humanos e direitos humanos fundamentais não pretende relativizar o respeito às demais dimensões dos direitos humanos, mas defender o respeito universal de um conjunto básico de direitos, os quais representam a dimensão fundamental de atuação dos direitos humanos, os quais, uma vez implementados e respeitados, sirvam como fundamento para a especificação cultural da dignidade humana, de acordo com as peculiaridades de cada grupo. É, portanto, dentro deste nível de incidência dos direitos humanos que se poderá construir a base teórica necessária para a aplicação universal do instituto, tão fortemente buscada pela comunidade internacional nas últimas décadas,<sup>4</sup> sem correr o risco de relativizações em razão de especificidades culturais.

#### **4 O CONCEITO ÉTICO DE DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS COMO FERRAMENTA DE RESOLUÇÃO DE CASOS CONCRETOS EM PESQUISAS MÉDICAS**

Com a compreensão da dupla dimensão da dignidade humana e os seus correspondentes níveis de atuação dos direitos humanos, pode-se extrair uma primeira premissa, no sentido de que as pesquisas médicas com seres humanos somente podem ser desenvolvidas quando respeitarem a dimensão básica dessa dignidade (direitos humanos fundamentais). Em outras palavras, admite-se atividades que não venham a reduzir os indivíduos a mero objeto ou instrumento de vontades alheias.

Além disso, deve haver também um limite à manifestação da vontade dos participantes de pesquisas científicas, no sentido de não permitir que, por escolha própria, se sujeitem a qualquer prática proposta pelos

<sup>4</sup> Desde o fim da 2ª Grande Guerra Mundial nota-se um esforço internacional com intuito de ajustar um conjunto mínimo de direitos, relativos à dignidade humana, capazes de alcançar todos os seres humanos. Esta ação pode ser auferida pela análise das declarações e pactos internacionais surgidos no período de 1948 até 1966: Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional sobre Direitos Sociais e no Pacto Internacional sobre Direitos Civis.





pesquisadores. Embora um dos pressupostos da dignidade humana seja o respeito à autonomia e a liberdade de escolha dos seres humanos, vê-se que as peculiaridades dos fatos que envolvem estas pesquisas médicas, requerem uma relativização dessa liberdade.

Não se pode admitir, por exemplo, que o indivíduo se proponha, voluntariamente, a inutilizar uma parte de seu corpo em uma experiência médica, para receber uma grande quantia em dinheiro, em países onde se admite a remuneração das pessoas participantes em pesquisas médicas, pois esta prática estaria reduzindo parte do corpo de um ser humano a um mero objeto de comércio. Isso representaria, dentro da teoria aqui proposta, a violação da dimensão básica da dignidade deste indivíduo, ainda que ele tenha praticado este ato de forma autônoma e voluntária (ADORNO, 2009, p. 73).

Além disso, deve-se atentar que pressões inadequadas ou indução parcialmente involuntária podem ocorrer quando os participantes da pesquisa são vulneráveis às influências indevidas ou facilmente manipuláveis. É o caso de prisioneiros, pessoas pobres ou muito doentes, minorias raciais, mentalmente incapacitados, subordinados hierárquicos, etc., que muitas vezes se sujeitam a procedimentos degradantes por não ter outra opção para garantir a própria sobrevivência (SABBATINI, 1999).

Este alerta é fundamental na abordagem do assunto, visto que enquanto alguns países como no Brasil se proíbe expressamente a remuneração pela participação em pesquisas médicas científicas (Resolução CNS n. 196/96),<sup>5</sup> em outros, como os Estados Unidos anuncia-se abertamente critérios de remuneração atrativos para estas atividades. A recompensa financeira excessiva de voluntários é considerada como sendo uma forma de manipulação, mas essa é uma das áreas mais nebulosas e difíceis de

<sup>5</sup> Resolução CNS n. 196/96 estabelece nos termos e definições que:

II. 12 – Indenização – cobertura, material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humano ou a ela submetida.

II. 13 – Ressarcimento – cobertura, em compensação, exclusivas de despesas decorrentes da participação do sujeito na pesquisa. (BRASIL, 1996).





interpretar na ética médica, e em pesquisas farmacológicas (bioequivalência<sup>6</sup> de medicamentos, ou estudos de dose/efeito) (SABBATINI, 1999).

Atualmente, a maior parte dos códigos de ética dos países reconhece como válida e justa uma recompensa financeira dos voluntários por sua participação, tanto em termos de transporte, tempo perdido, etc., como em tolerância ao desconforto e ao perigo. Entretanto, são extremamente vagos com relação ao que definem como uma “recompensa razoável”, ou seja, não tão pequena que desencoraje o recrutamento de voluntários, e nem tão grande que afete o seu julgamento; passando o pagamento a ser uma espécie de coerção sutil, que o induza a participar violando o postulado da voluntariedade.

Outra questão altamente subjetiva, que é a da compensação poder ser proporcional ao perigo, risco e desconforto a serem sofridos pelos pacientes, ou seja, o que seria o “justo e razoável” é enormemente variável de lugar para lugar, entre classes sociais e em diferentes contextos econômicos. O difícil é calcular o valor “justo e razoável” que o código exige. Como punir uma instituição ou um pesquisador com base em critérios tão subjetivos? Na verdade, o quanto um pesquisador estipula pagar para um voluntário é uma decisão baseada mais no “mercado”, na “política” e nas finanças (SABBATINI, 1999). Todavia, há que se pressupor que alguns voluntários participem de pesquisas determinados por sua autonomia e livre escolha em disponibilizar seu corpo para o experimento científico (BOURGUET, 2002, p. 73).

Afora a abordagem da temática a partir da (in)viabilidade de uma compensação financeira, a discussão teórico-prática preponderante reside, conforme os fundamentos já abordados, na busca de um equilíbrio entre a liberdade individual (termo que no âmbito da Bioética igualmente se costuma substituir por “autonomia”) e a dignidade humana, paradigmas esses que suscitam, nas palavras de Andorno (2009, p. 73), “o conflito real ou aparente” a que se reduz a maioria dos grandes debates da área.

<sup>6</sup> A Bioequivalência refere-se a dois medicamentos que são farmacologicamente equivalentes, aos quais seus efeitos são similares a respeito da eficácia e segurança (BRASIL, 1996).





Nesse sentido, a participação voluntária de um indivíduo (consentimento livre e esclarecido) em pesquisas que venham a causar alguma espécie de dano à sua saúde motivada, por exemplo, pela reação do organismo aos medicamentos experimentais que lhe foram ministrados, extrapolando-se o risco mínimo e esperado inerente aos procedimentos desta natureza,<sup>7</sup> resulta em violação da dignidade humana ou, ao contrário, esta restaria incólume sob o resguardo da própria autonomia da vontade?

Resgatando-se a matriz kantiana, embora a autonomia consista em fundamento precípua da dignidade (KANT, 2005, p. 66), oportuno ressaltar que não se restringe essa última àquela, ou seja, apenas se pode inferir que “o respeito à autonomia forma parte do que a dignidade humana exige”, sendo conceitos distintos, mas que devem harmonizar-se sob pena de ilegitimidade, aqui considerada nas duas acepções: jurídica e ética (ANDORNO, 2009, p. 73 e p. 90-91).

No que se reporta ao reconhecimento da autonomia da vontade, Roberto Andorno afirma tratar-se de fenômeno significativo que veio a contrapor-se não só ao “antigo paternalismo médico” em que se subjugava de forma demasiada a aptidão decisória do paciente, mas à tendência intrínseca a esse conceito de considerá-lo mero objeto (ADORNNO, 2009, p. 73).

Ao assim discorrer acerca do tema, o autor esclarece, entretanto, que a ênfase na autonomia igualmente requer limitação capaz de preservar o que define como “esforço ético”, uma vez que se “cai no relativismo moral quando ela é erigida ao nível de princípio supremo ou exclusivo da relação médico-paciente, sem nenhuma vinculação com bens objetivos que transcendam aos sujeitos em questão.”

A interpretação em êxito corrobora a concepção trazida por Kant (2009, p. 285):

<sup>7</sup> Isso porque caso não fossem respeitados os requisitos legais mínimos previstos na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde que se pauta, inclusive, nos pilares da Bioética, dentre eles os possíveis riscos, sua minimização e o devido consentimento, a indagação ora postulada se tornaria inócua de plano em função da flagrante ilegalidade do evento.





O princípio da autonomia é, portanto: não escolher de outro modo senão de tal modo que as máximas de sua vontade também estejam compreendidas ao mesmo tempo como lei universal no mesmo querer. Que essa regra prática seja um imperativo, isto é, que a vontade de todo ser racional esteja necessariamente ligada a ela como condição [...].

Em outros termos, ao indivíduo não se faculta expor a sua integridade física de modo desproporcional, simplesmente porque é essa a vontade soberana por ele externada, ignorando-se as implicações para a sua saúde, tampouco aceitável, com base nos preceitos éticos e normativos correlatos, a respectiva concordância por parte dos profissionais envolvidos. Tanto o é que a regulamentação da prática de pesquisas e experimentos com seres humanos fundamenta-se, como já alegado, em questões relativas à prevenção do dano e à minoração dos riscos, visando proteger a dignidade humana, concomitantemente, em sua dimensão particular e universal.

Nesse contexto, a autonomia deve ser entendida como a capacidade de autodeterminação do indivíduo, desde que o conteúdo decisório da ação esteja desprovido de qualquer resquício de cunho irracional ou arbitrário até porque "em seu significado mais profundo, a liberdade não consiste em poder agir caprichosamente, fazendo inclusive aquilo que resulta prejudicial para si mesmo ou para os demais", como ilustra a situação hipotética em análise (ADORNO, 2009, p. 74).

A ocorrência do dano à saúde, consoante os parâmetros explicitados, implica a violação da dignidade e, por isso, o aporte na condição autônoma do homem, por si só, não se mostra suficiente para revestir o ato de legitimidade, atributo esse necessário e essencial no campo da Bioética e do próprio Direito.

A ciência deve ser um instrumento a favor da humanidade e não a humanidade um objeto de uso da ciência. O limite de validade da utilização de seres humanos nas experiências científicas para produção de medicamentos é a dignidade humana no conjunto da existência. Se há respeito à dignidade





humana, viva a ciência. Se há manipulação da dignidade, que cessem as práticas que fazem do ser humano o laboratório biológico dos experimentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da Bioética as concepções ético-jurídicas assumem posicionamento preponderante na análise da realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Isso porque os avanços médico-científicos conquistados ao longo do processo evolutivo das áreas afins acabaram por suscitar também uma série de questionamentos relacionados ao binômio custo-benefício desta prática.

Se atualmente as experiências científicas se destaca sobretudo pela possibilidade de aumento da qualidade de vida, por meio da descoberta de novas substâncias medicamentosas ou tratamentos com potencial curativo de doenças graves, outrora fora marcada por uma série de violações aos direitos humanos fundamentais, cujo referencial histórico se deu por ocasião da Segunda Guerra Mundial, num fenômeno que não se pode descartar, ainda que agora manifestado sob outros parâmetros.

Percebendo-se que as normas disciplinadoras em âmbito pátrio e internacional, não determinam, de forma objetiva, a real limitação ética para os experimentos dessa natureza, os excessos persistem, embora não tão palpáveis quanto aqueles noticiados à época da guerra, já que hoje mais comumente caracterizados não pela ofensa física gritante, mas pela afronta à condição digna do homem (sem que se esteja a subjugar, é claro, que esta também restava prejudicada na primeira hipótese).

Refere-se aqui o desrespeito às diretrizes precípuas contempladas na normatização correlata que se restringem a proclamar a observância da autonomia do paciente de modo a manter indene a dignidade humana, então considerada em sua dimensão básica (qualidade própria do indivíduo formada pelos bens jurídicos essenciais que impedem a sua coisificação) e





cultural (valores mutáveis conforme as demandas sociais a que se reportam, mantendo o viés de implementar a primeira dimensão).

Portanto as experimentações científicas somente gozam de legitimidade e são jurídica e eticamente aceitáveis quando os pacientes a elas submetem-se de forma voluntária, tendo consciência dos prováveis riscos, bem como da necessária cessação do procedimento se eminente a ocorrência de danos ou outros eventos que fogem à normalidade e proporção do método empregado até porque dever inerente ao profissional responsável respeitar os pilares da Bioética, previstos, inclusive, na Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, quais sejam: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

Neste viés, ilegítima também se perfaz qualquer pesquisa em que o indivíduo seja tratado como mero instrumento científico, com a minoração de seu status de sujeito de direitos, ainda que ele próprio assim tenha anuído, uma vez que a autonomia da vontade, embora merecedora de reconhecimento jurídico na qualidade de princípio, também o é um dos fundamentos da dignidade humana e, por isso, a ela deve harmonizar-se.

Frente a ausência de critérios objetivos, a análise de casos concretos sob a égide da teoria da ética dos direitos humanos fundamentais, mesmo pautada na relativização da liberdade de escolha, mostra-se possível e eficaz, em especial se consideradas as particularidades da incidência imprescindível da Bioética nos experimentos médicos envolvendo seres humanos.

## REFERÊNCIAS

ANDORNO, Roberto. "Liberdade" e "dignidade" da pessoa: dois paradigmas opostos ou complementares na bioética? In: MARTINS-COSTA, Judith; MÖLLER, Leticia Ludwig (org.). *Bioética e responsabilidade*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2005.





ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. Tradução: Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2007.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier; BARRETTO, Vicente. Direitos humanos e globalização. In: BAEZ, Narciso Leandro Xavier; BARRETTO, Vicente (org.). *Direitos humanos em evolução*. Joaçaba: Editora Unoesc, 2007.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Dimensões de aplicação e efetividade dos direitos humanos. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE DO DIREITO: DIVERSIDADE, COMPLEXIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS, 19., 2010, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis, 2010.

BARRETO, Vicente. *O fetiche dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

BITTAR, Eduardo C. B. *Curso de ética jurídica*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOBBIO, Norberto. *Era dos direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGOD, David. The nazi hypothermia experiments: forbidden data? *Anaesthesia*, [S. l.], v. 59, n. 12, p. 1155, 2004.

BOURGUET, Vicent. *O ser em gestação reflexões bioéticas sobre o embrião humano*. Tradução: Nicolás Nyini Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, 10 out. 1996.





BUERGENTHAL, Thomas; SHELTON, Dinah; STEWART, David. *International human rights*. 3. ed. St. Paul: West Group, 2002.

CAMPOS, Germán J. Bidart. *Teoría general de los derechos humanos*. México: UNAM, 1993.

CARPINTERO-BENÍTEZ, Francisco. *Historia del derecho natural: un ensayo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

CHACON, Mario Pena; CRUZ, Ingrid Fournier. Derechos humanos y médio ambiente. In: BENJAMIN, Antônio Herman V.; MILARÉ, Edis (coord.). *Revista de Direito Ambiental*, São Paulo, ano 10, n. 39, p. 192-193, 2005.

CROCE, Benedetto. *Declarações de direitos – Benedetto Croce, E. H. Carr, Raymond Aron*. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal: Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS – VERSIÓN COMENTADA. México, DF: Amnistía Internacional – Sección México, 1998.

DIAS, Maria Clara. Direitos humanos. In: BARRETO, Vicente (coord.). *Dicionário de filosofia do direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

DONELLY, Jack. *Universal human rights in theory and practice*. 2. ed. New York: Cornell University, 2003.

DURANT, Guy. *A bioética: natureza, princípios, objetivos*. Tradução: Porfírio Figueira de Aguiar Netto. São Paulo: Paulus, 1995.

DWORKIN, Ronald. *O domínio da vida: aborto, eutanásia e liberdades individuais*. Tradução: Jerferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ENTRALGO, Pedro L. *História universal de la medicina*. Barcelona: Salvat, 1973. v. 3.





FERNANDEZ, Eusébio. *Teoría de la justicia y derechos humanos*. Madrid: Debate, 1991.

FLOOD, Patrick James. *The effectiveness of un human rights institutions*. Westport: Praeger Publishers, 1998.

FLORES, Joaquín Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Tradução: Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GUILHÉM, Dirce; SCHÜKLENK, Udo (org.). *Ética e pesquisa: experiência de treinamentos em países sul-africanos*. Brasília, DF: Letraslivres, 2005.

GUISÁN, Esperanza. *Introducción a la ética*. Madri: Cátedra, 1995.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HÖFFE, Otfried. *A democracia no mundo de hoje*. Tradução: Tito Lívio Cruz Romão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

INTRODUCTION to NMT Case 1: U.S.A. v. Karl Brandt et al. *Harvard law library, nuremberg trials project*: a digital document collection. Disponível em: [http://nuremberg.law.harvard.edu/php/docs\\_swi.php?DI=1&text=overview](http://nuremberg.law.harvard.edu/php/docs_swi.php?DI=1&text=overview). Acesso em: 23 mar. 2008.

ISHAY, Micheline. *The history of human rights: from ancient times to the globalization era*. California: University of California Press, 2004.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Tradução: Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2005.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2009.





LEAL, Rogério Gesta. *Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

LIMA JÚNIOR, Jayme Benvenuto. *Os direitos humanos econômicos, sociais e culturais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MARTINEZ, Miguel Angel Alegre. *La dignidad de la persona como fundamento del ordenamiento constitucional español*. León: Universidad de León, 1996.

NALINI, José Renato. *Ética geral e profissional*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

OLIVEIRA, Fátima de. *Bioética: uma face da cidadania*. São Paulo: Moderna, 1997.

PEREZ-LUÑO, Antônio Enrique. *Concepto y concepción de los derechos humanos: anotaciones a la ponencia de Francisco Laporta*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001.

PEREZ-LUÑO, Antônio Enrique. *Derechos humanos en la sociedad democrática*. Madrid: Tecnos, 1984.

PEREZ-LUÑO, Antônio Enrique. *Derechos humanos, estado de derecho y constitucion*. 6. ed. Madrid: Editorial Tecnos, 1999.

RAWLS, John Bordley. *O direito dos povos*. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODLEY, Nigel S. The evolution of united nations' charter-based machinery for the protection of human rights. In: BUTLER, Frances (ed.). *Human rights protection: methods and effectiveness*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Law International, 2002.

SABBATINI, Renato. *"Cobaias humanas" e experimentação médica*. Campinas: Jornal Correio Popular, 1999. Disponível em: <http://www.sabbatini.com/renato/correio/medicina/cp990702.htm>. Acesso em: 5 mar. 2011.





SALDAÑA, Javier. Notas sobre la fundamentación de los derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, n. 96, p. 960, sept./dic. 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). *Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SHESTACK, Jerome J. The philosophical foundations of human rights. In: SYMONIDES, Janusz. *Human rights: concepts and standards*. London: UNESCO, 2000.

THE UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. *The Nuremberg Code. Research*: banco de dados. Disponível em: [http://www.ushmm.org/research/doctors/code\\_expl.htm](http://www.ushmm.org/research/doctors/code_expl.htm). Acesso em: 23 mar. 2011.

UNESCO. *Human rights: comments and interpretations: a symposium*. New York: Columbia University Press, 1973.

VIEIRA, Sonia; HOSSNE, Willian Saad. *Pesquisa médica: a ética e a metodologia*. São Paulo: Pioneira, 1998.





# O ENSINO RELIGIOSO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Dionísio Felipe Hatzenberger<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso foi visto, historicamente, como um braço da catequização católica nas escolas públicas do Brasil, fruto das raízes coloniais do país. Por esse motivo, sempre foi controversa sua presença no currículo da escolar no período republicano, no qual se aspira um Estado Laico. Porém, a disciplina tem sofrido, nas últimas décadas, uma verdadeira metamorfose epistemológica e conceitual. A legislação vigente e os documentos atuais do Ministério da Educação (MEC), em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe um objetivo bem diferente da catequização para essa disciplina escolar. Definir os caminhos para uma abordagem do Ensino Religioso numa perspectiva decolonial é a problemática principal desse estudo. Para tanto, opta-se pela utilização do termo “decolonial”, no lugar de “descolonial”. Isto se dá devido às indicações da importância de se diferenciar os propósitos do termo. Enquanto os estudos decoloniais discutem Modernidade/Colonialidade, os estudos descoloniais tratam da luta por descolonização do Pós-Guerra Fria e dos estudos pós-coloniais asiáticos.

Frente aos desafios pedagógicos da atualidade, torna-se importante discutir cada elemento do currículo escolar numa perspectiva histórica, observando as origens e os ideais que geraram a inclusão desses saberes na grade. Quando se fala do Ensino Religioso, a razão histórica de sua inclusão no currículo (tradição colonial) se diferencia do que se propõe atualmente

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Especialista em Filosofia pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, com formação continuada em Ensino Religioso e Mediação de Conflitos; Assessor Técnico-pedagógico da Secretaria de Município da Educação de Novo Hamburgo e Coordenador adjunto da Pós-graduação em Docência no Ensino Religioso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.



para a disciplina (laica e fenomenológica). Compreender esse processo de modificações simbólicas e o quanto a disciplina pode ser trabalhada em sala de aula num viés decolonial são objetivos deste estudo.

Para a produção do estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória, adentrando em elementos históricos, filosóficos e educacionais que fundamentem a discussão a respeito do Ensino Religioso no contexto do pensamento Decolonial. Na primeira parte, o estudo faz uma breve apresentação das consequências da colonização e do Eurocentrismo. Na sequência, será discutido o quanto os saberes estão colonizados e como se realizará a decolonialidade desses saberes através do pensamento decolonial. Na terceira parte deste estudo, apresentar-se-á, brevemente, uma retomada histórica da presença dos saberes religiosos na educação, desde a "aula de religião", de origem colonial, transitando para o atual Ensino Religioso, no contexto do Estado Laico brasileiro. Na quarta parte, propõe-se de que forma pode ser identificado o Ensino Religioso, na legislação educacional, como um espaço para a decolonialidade do saber. Na última sessão, será apresentada uma discussão situada sobre um ponto no qual o Ensino Religioso pode contribuir com a decolonialidade do saber: no combate ao preconceito e à intolerância na escola.

## 2 AS RAÍZES COLONIAIS E O EUROCENTRISMO

O colonialismo, que ocorreu em diversas ondas históricas, é um processo que vigorou com maior força desde o final do Século XV até o início do século XX de forma oficial, como sistema de dominação das nações europeias sobre povos e territórios, iniciando pela América e estendendo-se a todos os continentes. Colonizar consistia na tomada desses territórios e povos para uma condição de subserviência num sistema global de exploração mercantilista/capitalista, por meio de múltiplas violências. Não obstante, a independência, oficialmente alcançada pelos povos de forma





gradativa, não significou na automática extinção do modo de pensar colonial e nem na desconstrução do modo de poder e de divisão do trabalho que ele havia levado aos povos do mundo todo. Quijano (2005) descreve de que forma esse processo significou em uma mudança drástica na forma como os povos veem sua identidade até os dias atuais.

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao "sistema-mundo" que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de reidentificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. (QUIJANO, 2005, p. 121).

No caso da América, os diversos povos indígenas, antes donos de uma rica diversidade cultural, religiosa e linguística, acabaram por ser reduzidos a meros "índios" e foram quase exterminados pela expansão colonial. O autor Quijano (2015) ressalta que a própria identidade de americanos e europeus surgiu desse contexto. A subalternidade dos povos era reforçada e justificada, inicialmente, pelo discurso religioso de que tais povos não possuíam uma alma e, posteriormente, pelo pensamento pseudocientífico do darwinismo social, no qual haveria uma evolução racial da qual o europeu seja o auge dessa pirâmide evolutiva, cabendo a esses a missão de civilizar o mundo. Tudo isso, de forma bem ajustada, deu origem a uma das formas de manutenção da dominação mais bem sucedida e duradoura da história: o Eurocentrismo. Quijano (2005, p. 126) define o Eurocentrismo como "o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII." Dussel (2005, p. 28) relata como se constituiu o Eurocentrismo como a "mundialidade" da hegemonia europeia:

Se se entende que a "Modernidade" da Europa ser a operação das possibilidades que se abrem por sua "centralidade" na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua "periferia", poder-se compreender que, ainda que toda





cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a “universalidade-mundialidade”. O “eurocentrismo” da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonzada pela Europa como “centro”.

Esse pensamento Eurocêntrico foi difundido globalmente, gerando a colonialidade da identidade, conforme descreve Quijano (2005, p. 122):

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. [...] foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder.

Além disso, o Eurocentrismo tentou tomar para si a titularidade da modernidade, enquanto sendo o precursor desse processo que se caracteriza pelo pensamento racional e científico, pelas tecnologias e pela secularização. Porém, se analisarmos a história das demais grandes sociedades, espalhadas por todos os continentes, em diferentes tempos históricos, todas passaram ou atingiram esse tipo de desenvolvimento, não sendo uma exclusividade europeia. Foram muitas as mudanças que ocorreram no mundo com a modernidade, geradas com a colonização da América. Mudanças econômicas, tecnológicas, filosóficas, mudanças nas relações de poder, etc. Entretanto também gerou uma mudança, talvez menos perceptível, mas não menos real e radical, que foi a mudança no que diz respeito à percepção de si mesmo, ou seja, uma mudança na subjetividade dos indivíduos. Resultante disso, no século XX, logo após a Segunda Guerra





Mundial, levanta-se de forma sistemática e crescente, no meio acadêmico, a denúncia e oposição a esse pensamento, com a emergência do debate sobre o desenvolvimento-subdesenvolvimento, tendo como chave os pensadores da América Latina.

### 3 A COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE DO SABER

Para pensar a desconstrução do Eurocentrismo no campo do pensamento e da cultura, torna-se, em primeiro lugar, necessário perceber os fundamentos desse pensamento e o quanto ele está enraizado nas entranhas da mentalidade moderna. Pensando nessa colonialidade do saber, Lander (2005) vai caracterizar o neoliberalismo como o herdeiro contemporâneo desse modo de pensar eurocêntrico, que continua a ser propagado, na visão desse autor, nos dias atuais, por meio dos valores liberais:

[...] o neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida. (LANDER, 2005, p. 8).

Assim, para o autor, a economia é o fruto da ideologia (filosofia) que a sustenta. Nesse sentido, para Lander (2005), ao invés de atacarmos a consequência, torna-se necessário atacar a causa: a colonialidade do saber. Ainda na visão dele, a “naturalização do olhar” foi a forma encontrada pelo Eurocentrismo para manifestar-se no pensamento humano, mantendo sua hegemonia. Essa naturalização passou pelo estabelecimento de várias mentiras e esquecimentos históricos. Por exemplo, o esquecimento quanto à riqueza da história dos povos nativos. Quijano (2005, p. 123) nos lembra do avanço cultural e científico dos povos do mundo todo, a despeito da narrativa eurocêntrica:





Na verdade, a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não europeias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e 122 as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova identidade.

Nesse sentido, o esquecimento histórico é seguido por uma nova narrativa, hierarquizada, repetida inúmeras vezes até parecer verdade, até que as mentes e os olhares se acostumem como explica Lander (2005, p. 8):

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno [...] é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. [...] Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida.

Portanto, no pensamento decolonial, o que se propõe é a desnaturalização do olhar. É um processo que objetiva permitir aos indivíduos a percepção de que as múltiplas condições excludentes a que estão condicionados não é um elemento natural da sociedade ou da natureza, e sim o produto de um modo de pensar e agir que perpassa todas as relações. Propõe-se, assim, a decolonialidade do saber. A preferência da ação “decolonizar” a “descolonizar” deve-se à intencionalidade dos seus teóricos em conceituá-lo a partir de uma insurgência educativa propositiva – pela qual se recomenda a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta para além dos processos de





ensino e de transmissão de saber, vislumbra-se a criação e construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Para Ballestrin (2013) é necessário diferenciar a descolonização política dos territórios do processo de rejeição dos conceitos e produtos que ficaram como frutos desse processo de dominação. Seguindo esse raciocínio, fica nítido que a busca do pensamento decolonial é libertar o que foi reprimido pela colonização, desconstruir o poder e o conhecimento eurocêntrico, historicamente instituído, seguido da reconstrução e/ou do surgimento de outras formas de poder e conhecimento. Segundo Reis e Andrade (2018, p. 3), há objetivos bem claros para esse pensar:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

Dessa forma, a educação vem a ser a forma mais eficaz de difusão do pensamento decolonial, que por meio de uma reflexão quanto aos mais diversos contextos de vida, trarão ao indivíduo condições autônomas e livres de posicionar-se e de construir sentidos de vida não mais atrelados aos antigos moldes, oportunizando que a riqueza da diversidade popular brasileira seja vivida e demonstrada sem, necessariamente, estar nos padrões estabelecidos pelo Eurocentrismo. Reis e Andrade, ainda conceituando o pensamento decolonial, versam sobre a diversidade de abordagens e teorias que são abarcadas nele:

[...] não se trata de uma matriz teórica única, mas de um emaranhado de olhares e vozes que se debruçaram insistentemente sobre a temática da interferência política, cultural e econômica resultante do neocolonialismo, tanto em África como em outros continentes do planeta nos quais este penetrou incontestavelmente. Esse emaranhado de vozes ergueu-se retumbantemente contra a hegemonia política,





econômica e epistemológica europeia que reivindicava o domínio soberano sobre as terras do sul. (REIS; ANDRADE, 2018, p. 4).

Assim, a decolonialidade do saber se dá por meio do pensamento analítico, reflexivo, crítico e criativo sobre a realidade, instigando que os indivíduos desnaturalizem seus olhares e percebam as múltiplas questões sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam a vida em sociedade que são fruto do processo colonizador e que não precisam, obrigatoriamente, manter-se assim. Também é permitir que uma série de saberes, antes subalternos, agora possam ganhar espaço e vida nas discussões acadêmicas, escolares e sociais. Pois não há uma hierarquia de saberes mais ou menos relevante.

## 4 DA AULA DE RELIGIÃO AO ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso tem em sua trajetória, na história da educação brasileira, elementos que geram a dificuldade de desatrelá-lo, no imaginário popular e até na tradição pedagógica, da antiga "aula de religião", que era oriunda da catequese católica, instituída ainda nos tempos da colonização e do Brasil Imperial. Junqueira (2017) descreve o percurso histórico do Ensino Religioso no Brasil a partir das 3 (três) concepções que já vigoraram e que ainda disputam a cena no ambiente escolar real:

Desta forma, decorrem as diferentes concepções de Ensino Religioso veiculadas na história: aula de religião (Teologia – conceito de religiosidade, fé, crenças: particularidades entre elas); aula de vivência religiosa (Antropologia – favorece a compreensão das diferentes expressões religiosas, possibilitando uma visão global de mundo e de pessoa); aula de interpretação e análise do conhecimento religioso (Ciência da Religião- análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e nas suas múltiplas expressões). (JUNQUEIRA, 2017, p. 23).





Logo, a disciplina escolar de Ensino Religioso tem suas origens nas raízes coloniais. Todavia, ela manteve-se no currículo escolar em todo período da República, assumindo novos formatos e ganhando novo significado. Ainda há, nos dias atuais, quem defenda sua exclusão do currículo escolar, motivado na sua origem histórica, porém este estudo objetiva demonstrar que as modificações na legislação educacional transformaram, de forma radical, a função de ser dessa disciplina, oportunizando que seja hoje um espaço de aprendizagem significativo epistemologicamente e potencial para o desenvolvimento do pensamento decolonial.

A fim de compreendermos a trajetória do Ensino Religioso, iremos aqui realizar um breve apanhado histórico das origens dessa disciplina. Para analisar a origem da presença do Ensino Religioso na escola pública, precisamos retornar, historicamente, às origens da própria educação pública na Europa do século XVIII. Desde a reforma protestante, havia se proliferado pelo continente a instituição de escolas populares, até então confessionais e comunitárias, geralmente mantidas pelas instituições religiosas. Nesse contexto histórico, o iluminismo foi o movimento que pregou ser do Estado a tarefa de difundir o conhecimento por meio da escola. Junqueira (2017) resgata o contexto desse movimento:

No século XVIII, encontramos-nos diante da corrente do pensamento iluminista que apregoa uma nova mentalidade, que propõe em relevo a liberdade individual e combate o prejuízo da reforma e do fanatismo religioso. Assistimos também ao desenvolvimento das ciências experimentais com Bacon, Galileu e Newton, do empirismo com Locke e seus escritos sobre tolerância, além do racionalismo cartesiano. Na França, a expressão mais característica dessa fase é a publicação da *Enciclopédia* (1751-1780), iniciada com D'Alembert e conduzida ao final por Diderot, obra destinada a recolher e divulgar o saber do tempo. O movimento iluminista não é obra de uma classe social determinada. Participaram dele aristocratas, eclesiásticos e também pessoas pertencentes à vida mais modesta. (JUNQUEIRA, 2017, p. 39).





Dá-se no Império Austro-Húngaro, neste contexto do iluminismo, a inserção do catecismo, ou educação religiosa no currículo escolar, influenciado pela Igreja Católica, conforme relata Junqueira (2009, p. 12):

O primeiro passo é a compreensão da origem histórica desse processo, quando, no século XVIII - durante a reforma educacional promovida no Império Austro-Húngaro pela imperatriz Maria Teresa, sob a gestão de Johann Felbiger (1724-1788) – atuou-se nas escolas católicas da região, na atual Polônia e parte da República Checa, reformando o ensino elementar (1765) e médio (1774). Em 1774, Felbiger foi chamado por Maria Teresa para implantar reforma semelhante no Império, estabelecendo seis anos de ensino fundamental obrigatório, com ensino do catecismo e, posteriormente, acrescido à história sagrada.

A educação concebida por Felbiger muito agradava aos interesses da monarquia, que via na religião uma forma de docilizar e pacificar os sujeitos, tornando-os bons súditos. Por ser a religião católica, a oficial, do Império Austro-húngaro, era o catecismo católico a cartilha escolar pela qual se alfabetizava e se ensinavam os valores. Assim agradava-se à monarquia e à Igreja Católica, e estabelecia-se uma parceria entre ambas na tarefa educacional. Esse foi o processo no qual o catecismo (ou a área religiosa) passou a figurar no contexto da escola pública antes dos primórdios do pensamento pedagógico, mas manteve depois, conforme relata Junqueira (2017):

Com Kant e depois com Herbart, a pedagogia tomou contornos de ciência, prática e teórica, a arte e o saber tendo como fundo o serviço primário de promover a moralidade e a felicidade do povo. [...] A religião foi ensinada como forma de educar para a humildade, a generosidade, a paciência, o equilíbrio e a piedade. Na organização da escola infantil foi a família que solicitou a presença de elementos religiosos, por fazer bem às crianças. Simultâneo à formação desse honesto cidadão, propunha-se a formação do bom cristão, fiel, portanto, a Deus e ao imperador. O instrumento básico para essa área da educação era o catecismo, por meio do qual se realizava a instrução religiosa e também contribuía como cartilha de alfabetização. A área





religiosa passou a ser concebida e estruturada como uma disciplina ao lado da leitura, da escrita e dos elementos básicos da matemática. Alguns historiadores consideram essa iniciativa da imperatriz Maria Teresa da Áustria, primeira e única mulher a governar os domínios dos Habsburgos e a última chefe da casa de Habsburgo, como o nascimento do ER. (JUNQUEIRA, 2017, p. 40).

Vejamos que, segundo relatos de Junqueira, foram as famílias que solicitaram a presença dos ensinamentos religiosos na escola primária, por entenderem que esses faziam bem às crianças. Agradava também isso aos monarcas, portanto, mesmo no contexto da emergência do iluminismo, em várias nações europeias, a educação pública se iniciou com a inserção da educação religiosa confessional em seu currículo, visando à manutenção da Religião Católica, em detrimento da fé protestante, e a manutenção do poder monárquico, em detrimento das muitas revoltas. Em 1769, o Bispo de Passau, Leopold Ernst Firmian, redigiu um apelo “sobre Utilidade de uma boa escola pelo estado”, conforme relata Junqueira (2017, p.42), fruto disso foi um projeto ministerial que incluía a educação religiosa em vários níveis de ensino, como descreve o mesmo autor:

Um plano do ministério do ministro de Esto Pergen de 1770 propunha um sistema de educação com base nas ordens religiosas. Uma nova comissão extraordinária para um novo plano de reforma data de 1773, com objetivo de uma futura orientação escolar. Pleiteando uma instrução universal dirigida aos vários estados para a formação de um bom cristão católico e um súdito fiel, propunha a escolha e a formação de professores competentes, a organização de estudos uniformes, completos, eficientes e estáveis, e a preparação de textos adequados. (JUNQUEIRA, 2017, p. 42).

Após a Revolução Francesa, essas ideias serão contestadas, especialmente na França, onde havia uma maior oposição entre os republicanos e à Igreja Católica. Os ideais de laicidade ou até de laicismo daquele momento, logo após a revolução, levou aquele país à completa



exclusão dos conteúdos religiosos do contexto escolar. Esse movimento de repúdio ao eclesiástico gerou movimentos similares em muitas nações europeias, passando depois o mesmo debate a novas repúblicas que surgiam mundo afora. Assim, por todo o período que se seguiu, até os dias de hoje, a discussão a respeito do lugar da religião e da religiosidade na esfera pública ainda é tema de polêmico, conforme relata também Junqueira (2017):

A compreensão de que a escola não era um espaço a ser usado pelas confissões religiosas para garantir ou para fazer novos fiéis transformou-se em área de polêmicas. Algumas vezes, por forças políticas, mantinha-se esta ou aquela tradição religiosa e, em outros tempos, chegou-se a proibir as aulas de religião em escolas estatais. Paralela a toda essa discussão, as escolas confessionais mantiveram essa disciplina. Ao longo da história o Ocidente, percebe-se que o avanço da presença da igreja junto aos diversos reinos, países, enfim, núcleo político, interferiu de forma significativa na compreensão de mundo e de ser humano, assim como na orientação moral e, portanto, na organização de valores sociais. (JUNQUEIRA, 2017, p. 41).

Pouco a pouco, a escola pública foi se tornando escola popular e laica, conforme os ideais do iluminismo, e a Igreja Católica foi perdendo espaço para o poder público e para as concepções das emergentes “ciências”.

A igreja, que até então dominava o sistema educacional existente, viu-se diante de um novo esquema: a laicização da escola e o aumento das classes populares no sistema educacional, pois o Estado, por meio dessa forma de presença social, tentava orientar sua população segundo seus interesses. [...] Mas foi somente no século XIX que esses esforços se concretizaram com a intervenção cada vez maior do Estado no sentido de estabelecer a escola elementar universal, leiga, gratuita, obrigatória. Ao lado da ampliação da escola elementar, houve a reorganização da escola secundária, que permaneceu clássica e propedêutica quando se destinava à elite burguesa e tornou-se técnica para a formação da pessoa trabalhadora diferenciada da indústria e do comércio. (JUNQUEIRA, 2017, p. 43-44).





Mas esse movimento de laicização da escola não ocorreu sem resistência por parte do clero católico, que relutou a aceitar tais transformações sociais que colocavam em xeque sua hegemonia.

Ao longo desse processo, assistimos às resistências da instituição católica, progressivamente, excluída de seus tradicionais domínios geográficos e ideais, isto é, do Estado e da função da assistência e da instrução. Ela não abandonou a antiga polêmica, já travada contra os luteranos, os iluministas e a Revolução Francesa, sobre os dois temas: a escola e a imprensa. (JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

Assim, pouco a pouco, a antiga aula de “educação religiosa” ou “aula de religião” foi sendo abolida das escolas públicas de muitas nações, ou foi ganhando uma nova conotação, em especial nas nações com diversidade religiosa, como a Alemanha, uma aula que tratava da cultura religiosa. Mas, no Brasil, esse histórico foi bem diferente. Ao observarmos esse processo histórico da educação pública no Brasil, precisamos levar em conta que os tempos históricos não coincidem se colocarmos a história do Brasil ao lado da história das nações europeias, ou até mesmo de nossos vizinhos latino-americanos, em especial, porque a Independência do país não significou a edificação imediata de uma República e, sob o poder imperial, mantiveram-se os muitos traços do Antigo Regime. Junqueira faz um breve resumo desse desenvolvimento:

Desde o início da presença e ação portuguesa, para 'dilatara fé e o império', até a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, o ensino estava praticamente restrito aos seminários e colégios católicos, apesar da introdução das Escolas Imperiais, e de uma incipiente rede de escolas públicas. Portanto, até a década de trinta no século XX, o país contava quase exclusivamente com as escolas religiosas. (JUNQUEIRA, 2010, p. 28).

Rodrigues (2017) também coloca no período colonial a raiz histórica do Ensino Religioso no Brasil:





Seu desenvolvimento enquanto componente curricular da escola brasileira pode ser percebido desde o período em que era denominado de instrução religiosa durante o período colonial, à compreensão de um marco estruturado que favorece a leitura da sociedade e a integração do indivíduo como cidadão. (RODRIGUES, 2017, p. 45).

No período imperial, é importante salientarmos que a nação, recém-criada, mantinha-se sob a tutela da Igreja Católica, conforme ficou expresso no texto da primeira Constituição do Brasil, em 1824: "Art. 5º: A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo." (BRASIL, 1824).

Portanto, quase todo século XIX, o período do Império, a religião Católica tinha primazia, e as demais religiões eram toleradas se fossem comedidas, porém seus adeptos contavam com limitações. Por exemplo, para empossar-se de cargo público era exigido que o indivíduo fosse católico. Apesar de o texto constitucional trazer uma aparência de tolerância, nesse período houve vários tipos de repressão a grupos religiosos diversos que, de alguma forma, negavam-se a obedecer à ordem social estabelecida ou porque buscavam uma expansão, como é caso de alguns grupos protestantes e movimentos messiânicos. No Rio Grande do Sul, por exemplo, o movimento religioso protestante os "Muckers" foi combatido e eliminado pelas forças imperiais. Somente com a proclamação da República obtivemos, oficialmente, a separação entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil. Sendo o decreto 119-A, o documento que determinou a liberdade religiosa no país.

Sabemos também que, no período imperial, praticamente inexistiam políticas educacionais mais amplas, ficando a educação a cargo das escolas particulares, que com muita dificuldade se espalhavam pelo país. Foi com o advento da República que a educação ganhou recursos públicos e espaço nos programas de governo, pautada nos ideários iluministas, mas sem perder a influência da Igreja Católica, que por boa parte desse período ainda ocupou





lugar central no Ensino Religioso. Vejamos, no Quadro 1, a forma como o Ensino Religioso aparece em todas, descrito em cada uma das constituições do período Republicano:

Quadro 1 – O Ensino Religioso nos textos das Constituições da República

Constituição	Texto Constitucional
1937	O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos.
1946	O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa, e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável.
1967	O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.
1969	O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.
1988	O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Fonte: Brasil (1937, 1988).

A Igreja Católica foi, inicialmente, a maior responsável pela continuidade do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras. Haja vista que realizou um movimento que pressionou por sua manutenção, conforme relata Santos (2017):

O afastamento e a limitação da influência religiosa não foram bem vistos pela Igreja Católica Romana, que passou a organizar vários movimentos, não tão organizados, em prol da permanência do ER na escola, haja vista a alegação de que a não informação religiosa seria o mesmo que o estabelecimento de um Estado laicista, ateu e avesso ao religioso, mesmo que durante quase todo o período republicano tenha prevalecido um modelo de ER confessional católico. (SANTOS, 2017, p. 53).

Como vimos na tabela acima, o texto da Constituição de 1937 não descrevia, oficialmente, a confessionalidade desse Ensino Religioso. Na verdade, com exceção da Constituição de 1946, nenhuma delas orienta que



tipo de conteúdo será ministrado ou metodologia será empregada nessa aula. Ficando o Ensino Religioso num verdadeiro limbo epistemológico. Com isso, obviamente, a grande maioria dos professores que eram católicos acabavam por replicar na prática o que haviam recebido em sua formação. Como destaca Santos, apesar de oficialmente o Estado ser laico “[...] na prática política, a cooperação com a Igreja Católica Romana ficou mantida diante de muitas denúncias que eram feitas sobre a perseguição, empreendida por muitos católicos e agentes do próprio Estado sobre os protestantes.” (DOS SANTOS, 2017, p. 53).

Essa tradição manteve-se pouco inalterada até a Constituição de 1988, apesar de a essa época já haver um grande movimento de pesquisadores e pensadores que propunham um Ensino Religioso ligado aos ideais da laicidade, constituindo-se como um estudo do fenômeno religioso. No texto constitucional de 1988 ainda havia a ausência de uma prescrição ou determinação quanto à natureza epistemológica da disciplina. O que veio a ser resolvido, de forma oficial, apenas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que deu uma direção ao Ensino Religioso. O problema é que essa direção foi no sentido de torná-lo oficialmente confessional, com aulas paralelas das diferentes confissões religiosas nas escolas públicas. Óbvio que se tratou de uma contradição ao que propunha o espírito da Constituição de 1988. Rodrigues fala desse momento de grande controvérsia no meio educacional:

Apesar do caráter democrático da Constituição Cidadã, a promulgação da LDB 9.394/96 não contemplou as demandas da sociedade civil organizada e confirmou o ER ‘sem ônus para o Estado’, cabendo ao corpo docente trabalhar de forma voluntária ou sustentada pelas tradições religiosas. É importante destacar a ausência de cursos de licenciatura para professores e professoras de ER, o que favoreceu as tradições religiosas hegemônicas no preparo de professores e professoras por meio de cursos e de elaboração de materiais didático-pedagógicos que, em sua grande maioria, continuaram atrelados aos princípios catequéticos. (RODRIGUES, 2017, p. 47).





Toda a confusão e controvérsia gerada pela redação do Art. 33 da LDBEN impulsionou, mais ainda, a discussão em nível nacional sobre o papel social do Ensino Religioso. Essa discussão chegou ao Congresso Nacional que, no ano seguinte (1997), aprovou uma emenda alterando o texto desse artigo. Ficando assim a atual redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996).

Vejamos que o texto do supracitado artigo, que foi alterado para essa redação em 1997, contemplou o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” e proibiu “quaisquer formas de proselitismo”, ou seja, estabeleceu de forma normativa a laicidade do Ensino Religioso. Assim, desde 1997, a legislação educacional brasileira conduziu oficialmente o Ensino Religioso para um novo caminho: um ensino das religiões que contemple e respeite à diversidade cultural e religiosa de nosso país. Contudo, por passar aos “sistemas de ensino” a responsabilidade pela definição de conteúdos e normas para habilitação dos docentes faltou, naquele tempo, algum documento que desse a orientação clara de qual seria o conteúdo, os objetos de estudo e as metodologias do Ensino Religioso enquanto saber pedagógico. Essa questão passou por muitos debates na sociedade e foi objeto de estudo do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), entidade criada para congregar especialistas, professores, estudiosos das Ciências das Religiões





e líderes de diversas denominações religiosas, interessados no debate e na formulação de materiais para o Ensino Religioso.

A causa do Ensino Religioso enquanto ciência pedagógica laica, importante para a formação de um discente conhecedor do mundo religioso, foi ganhando espaço, e podemos dizer que em 2017 houve a promulgação do documento normativo mais efetivo para o Ensino Religioso de toda história do Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, ficou definido que o Conhecimento Religioso é o objeto de estudo principal da disciplina, numa abordagem pedagógica do “fenômeno religioso”. Ficou claro o alinhamento do Ensino Religioso com a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), além de definir os principais temas, conceitos e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula no decorrer da vida escolar nesse componente curricular.

## 5 ASPECTOS DECOLONIAIS DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular assim conceitua o lugar epistemológico do Ensino Religioso:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. (BRASIL, 2017, p. 436).

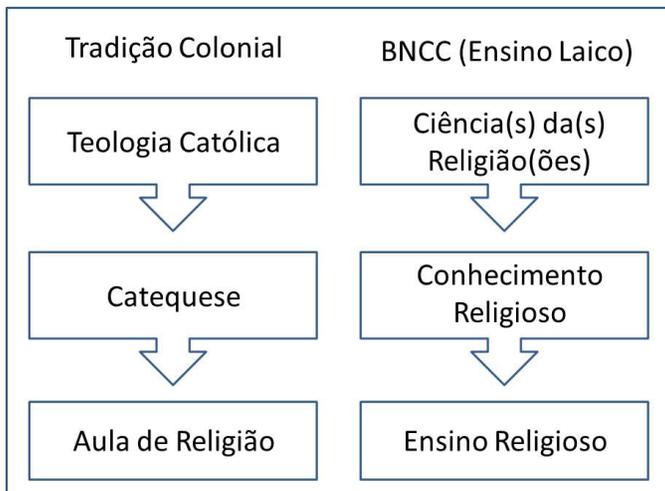
Portanto, investigar as manifestações do fenômeno religioso, no decorrer da história, em diferentes sociedades, é um dos papéis pedagógicos do Ensino Religioso dentro das especificações legais em vigência na BNCC, as quais respeitam o princípio da laicidade e do pluralismo religioso, presentes na Constituição brasileira e na Declaração Direitos Humanos. Como diz





o documento, o Ensino Religioso está “estabelecido como componente curricular [...] cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.” (BRASIL, 2017, p. 435). Dessa forma, podemos afirmar que o previsto na BNCC, em concordância com a LDBEN, é controverso com o que propunha a tradição colonial e gera um ambiente de decolonialidade do Ensino Religioso, afastando-o das suas raízes históricas que estavam assentadas nos interesses da Igreja Católica. Assim, podemos sistematizar as diferenças entre essas duas matrizes epistemológicas distintas no Esquema 1:

Esquema 1 – Esquema das principais matrizes epistemológicas do Ensino Religioso



Fonte: Junqueira (2017, p. 23).

É importante deixar claro que, apesar de a tradição escolar ainda trazer consigo a prática da antiga “aula de religião”, esta primeira matriz apresentada na sistematização é atualmente vedada pela legislação educacional e está em desconformidade com o que propõe a BNCC. Assim, faz-se necessário a atualização e qualificação do corpo docente para ministrar o Ensino Religioso nas escolas públicas em conformidade com a laicidade do Estado brasileiro e com as atuais normas que definem a epistemologia dessa disciplina escolar.





Nessa mesma direção, de decolonialidade do Ensino Religioso, percebe-se no texto da BNCC uma insistência para com a questão da diversidade cultural e religiosa que deve ser trabalhada e abarcada por essa disciplina escolar, como vemos neste trecho:

De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 436).

As múltiplas manifestações a que se refere o texto do documento são aquelas que, historicamente, a tradição colonial católica tentou suprimir, calar e fazer esquecer. Ao oportunizar o estudo dessas manifestações religiosas diversas, o Ensino Religioso se torna um lugar do conhecimento de mundo numa perspectiva decolonial, sem impor a algumas tradições religiosas a condição de subalternidade para com a outra, como afirma com veemência o documento:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2017, p. 436).

Nesse sentido, compreender a religião e a religiosidade humana nas suas mais diversas manifestações, historicamente constituídas, deve ser o verdadeiro objeto de estudo do Ensino Religioso, permitindo aos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem o debate quanto à interferência desse âmbito sobre a vida humana, permitindo uma visão analítica, crítica e reflexiva quanto ao viver em sociedade e ao próprio sentido da existência





humana. Compreender o sagrado que nos cerca é letramento religioso, uma forma de enriquecimento cultural e histórico de grande valor para qualquer indivíduo que precise viver no mundo cada vez mais complexo e diverso que temos. Portanto, o Ensino Religioso, no viés decolonial, é aquele que apresenta a história das religiões sem uma verticalidade entre religião mais evoluída e menos evoluída, avançada e primitiva. Antes, é aquela aula que oportuniza o conhecimento do fenômeno religioso enquanto uma rica manifestação que ocorre em todos os povos, em todos os tempos, nas mais diversas culturas.

Decolonizar o Ensino Religioso é operacionalizar aulas que não ponham seus holofotes unicamente sobre a Religião Católica, vastamente difundida e imposta pelos colonizadores como única religião oficial do Brasil por 389 anos. Antes, é oportunizar visibilidade a todas as religiões – inclusive a Católica – que compõe a cultura popular brasileira, oportunizando conhecimento, por exemplo, a respeito das religiões de matriz africana e das religiões da comunidade indígena, que pela variedade de seus povos, são também diversas. Pessoas participantes dessas religiões sofrem constantes ameaças contra sua liberdade de credo e de culto, e esse trabalho de sensibilização do olhar pode contribuir para o combate a essa intolerância. Oportunizar que as religiões periféricas e que se desenvolvem de forma autônoma nas periferias sejam vistas sem preconceito também é um ato decolonial, dando, por exemplo, visibilidade aos grupos pentecostais e protestantes que geralmente se desenvolvem em torno da periferia social e que, mesmo estando dentro do cristianismo, contestam a hegemonia católica e por isso são vítimas históricas de perseguição. A interculturalidade é o instrumento pelo qual se permite conhecer a cultura do outro sem desrespeitá-la, conforme propõe a BNCC:

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso,





porque favorecem ao reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. (BRASIL, 2017, p. 437).

Dessa forma, combater o preconceito religioso, étnico e de toda espécie, pode ser considerado um ato decolonial com consonância aos princípios de liberdade e também aos encaminhamentos propostos pela BNCC para o Ensino Religioso.

## 5.1 O COMBATE AO PRECONCEITO E À INTOLERÂNCIA NA ESCOLA: UMA AÇÃO DECOLONIAL

O Bullying, o preconceito e a intolerância fazem parte da vida escolar. Geralmente estes dois últimos são os motivadores do primeiro. Por Bullying se compreende todo tipo de provocação e/ou humilhação sistemática. A esse respeito, Itani afirma:

Pode-se mesmo afirmar que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano. [...]. A sala de aula não escapa disso [...]. Para trabalhar os conflitos decorrentes da intolerância é preciso compreendê-las, saber como se manifestam e em que bases são expressas, notadamente se levarmos em conta que elas não podem ser analisadas fora de seus contextos. (ITANI, 1998, p. 119).

Dados do IBGE (2015), levantados pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, apontam que um grande número de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, sente-se vítima de algum tipo de agressão no dia a dia escolar. Esses dados demonstram, conforme podemos verificar no gráfico abaixo, que boa parte dessas ofensas é motivada por sua cor de pele/raça ou Religião.

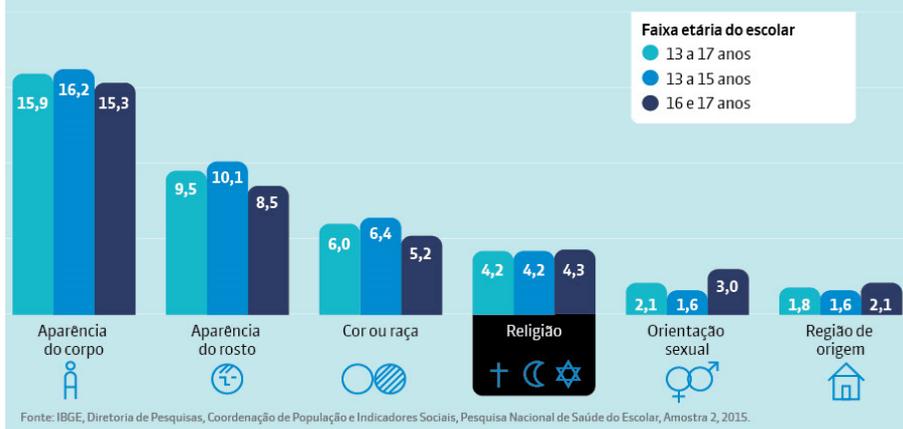




Gráfico 1 – Motivação das agressões entre estudantes nas escolas

### O QUE MOTIVAM AS AGRESSÕES ENTRE ESTUDANTES NA ESCOLA

Percentual de escolares com idade de 13 a 17 anos que se sentiram humilhados por provocações de colegas da escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, por motivo/causa da humilhação (%)



Fonte: IBGE (2015).

Ocupam o primeiro e segundo lugar os motivos de agressão/bullying relacionados à “aparência”. Muitas vezes, por detrás dessa ideia de aparência, estão os traços fenótipos de um determinado grupo étnico que é visto com preconceito, como negros, índios e mestiços. Especificamente, em torno de 6% (que é um número considerável) dos adolescentes se diz vítima de agressões por motivos relacionados diretamente com sua condição étnica/racial. E mais de 4% por motivos notadamente religiosos.

Como vimos, a discriminação e a intolerância ocorrem por motivos diversos, mas estão, em geral, atrelados à questão étnico-racial. A discriminação étnico-racial tem uma versão que é a discriminação da religião que origina de alguma das etnias discriminadas, como é o caso das religiões de Matriz Africana e as religiões de Matriz Indígena. Por ser um país com hegemonia Católica, em muitos lugares ainda existe a discriminação por pertencer a qualquer outra religião que não seja essa. Alunos “crentes” (evangélicos pentecostais) também sofrem esse tipo de preconceito. O Programa de Prevenção à Violência na Escola lançou um estudo dirigido por Abramovay (2015, p. 13), no qual se apresentam dados sobre essa discriminação:





Uma questão importante é a discriminação religiosa. A escola é o espaço onde se encontram crianças, adolescentes e jovens de diferentes níveis e grupos sociais. Assim, indivíduos com diferentes crenças e identidades, inclusive religiosas, convivem e se relacionam cotidianamente. A discriminação contra adeptos de religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais é bastante recorrente, assim como discriminação contra religiões afro-brasileiras.

Para atacarmos a esse problema, necessitamos, primeiramente, perceber a raiz de toda essa discriminação étnico-racial, que está na origem da própria ideia de raça, surgida no contexto da colonização. É importante percebermos a relação histórica do discurso racista com a dominação do território americano pelo Colonialismo europeu. Anibal Quijano descreve de que forma a ideia de raça foi um artifício eficiente utilizado para a dominação dos povos da América.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 118).

O mecanismo de sustentação do colonialismo europeu sobre a América, no contexto do mercantilismo e do emergente mundo capitalista, se deu por meio da exploração do trabalho gratuito dos índios e africanos e mestiços. A América como um todo foi fundada assentada nesse modelo de exploração colonialista, assim também o Brasil. Mesmo quando se oficializou o fim da escravidão dos índios, isso não significou o fim da exploração do trabalho gratuito desses indivíduos. Veja como Quijano descreve esse processo, no qual a ideia de raça continua a ser o elemento ideológico capaz de legitimar essa exploração:





O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (QUIJANO, 2005, p. 120).

O racismo eurocêntrico também produziu o reducionismo de uma grande variedade de etnias, povos e culturas a simplesmente “índios”, “negros” e “mestiços”, como explica Quijano (2005, p. 127):

[...] no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América [...] encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros.

O sistema econômico que se sustentava dessa divisão racial do trabalho e da sociedade já não existe, entretanto os efeitos dessa matriz de pensamento, que por quase quatro séculos foi hegemônica, mantêm-se na cultura geral e no senso comum, onde o negro, o índio, o “mulato” e – em alguns casos – o imigrante, são ainda hoje vistos como os preguiçosos, potenciais criminosos, sujos, desordeiros e com todo tipo de adjetivos negativos. Pela origem histórica das periferias no Brasil, transferiu-se quase que automaticamente, aos pobres e favelados, esse conjunto de supostos adjetivos. Enquanto que o branco, luso-brasileiro, católico, foi estabelecido como padrão de normalidade brasileira, ainda que por trás de



um discurso oficial de democracia racial e religiosa. Em oposição a isso, nada tem maior potencial para romper com as cadeias da ignorância e do preconceito do que a educação. Os espaços escolares têm a oportunidade de trazer essas questões à tona, destronando a intolerância que vem pela falta de conhecimento do “outro” e de sua história. Ao lado da disciplina de história, a BNCC coloca a disciplina de Ensino Religioso como potente agente de combate a essas discriminações. O que é possível observarmos nos objetivos da disciplina de Ensino Religioso, previstas na BNCC:

Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 435).

Observe que os objetivos “b” e “c” fazem referência direta ao direito de liberdade de consciência e de crença e à tolerância e convivência das mais diversas perspectivas, filosofias e religiões. Dessa forma, o Ensino Religioso não desenvolve apenas conhecimentos desconexos, mas propõe, através desses conhecimentos, desfazer preconceitos e incentivar a tolerância, dando sentido prático a todo o saber. Conforme descreve o próprio texto introdutório da disciplina na BNCC:

o Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, [...] busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 436).





Problematizar as representações sociais preconceituosas sobre o outro é uma função social do Ensino Religioso, que expressa sua conexão direta com a decolonialidade do saber, desmantelando o pensamento racista e eurocêntrico que se originou na colonização. A Base também traz várias relações entre os conteúdos do Ensino Religioso e os Direitos Humanos, que são uma expressão histórica da negação do pensamento colonial.

## 6 CONCLUSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece um novo parâmetro para o Ensino Religioso, na contramão da antiga “aula de religião” que era fruto da colonização e da catequização católica. Por meio das modificações ocorridas nas últimas décadas, essa disciplina escolar não mais serve para manutenção do poder religioso de uma religião específica, conforme já dispunha a LDBEN (1996), mas agora tem como objetivo epistemológico a difusão do conhecimento religioso. Todo conhecimento é libertador por natureza. Com ele se combate o preconceito e o ódio ao desconhecido. Esse documento (BNCC) veio dar voz ao que os pesquisadores vinham afirmando há muito tempo no FONAPER e em outras entidades: o potencial pedagógico do Ensino Religioso para transformação social. Uma transformação no contexto da decolonialidade do saber.

Essa nova matriz para o Ensino Religioso, agora oficial, por meio da BNCC, precisa ser respeitada e difundida das escolas públicas do Brasil todo, através do ajuste e revisão dos Planos de Ensino, dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Planos de Aula e dos materiais didáticos. Mas a mudança mais vigorosa só virá com uma nova abordagem pedagógica por parte dos professores, que necessitam conhecer os conceitos e saberes oriundos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e apropriar-se do conhecimento dos processos históricos que estão envolvidos, inclusive a colonialidade e a decolonialidade do saber. Sabemos que essa mudança de paradigmas não se dará do dia





para a noite, pois ainda existem muitos interesses em jogo, sendo que por detrás da morosidade ou complacência do gestor público pode esconder-se uma resistência à difusão do conhecimento da diversidade religiosa. Restamos, assim, a luta pelo cumprimento da lei e das normativas pedagógicas presentes na BNCC, a fim de oportunizar à nova geração um desenvolvimento integral que foi negligenciado a muitas gerações de brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Programa de Prevenção à Violência nas Escolas*. 2015. Disponível em: [bit. ly/ViolenciaEscolaFlacso](http://bit.ly/ViolenciaEscolaFlacso). Acesso em: 20 dez. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S. l.], v. 11, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 9 ago. 2018.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. *Socialização do saber e produção científica do ensino religioso*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.





JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Mapa da produção Científica do Ensino Religioso brasileiro*. Curitiba: PUCPR, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Rever: Revista de Estudos da Religião*, p. 10-25, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26181>. Acesso em: 25 jun. 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 27 jun. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 27 jun. 2019.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 17, n. 202, mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/41070/21945>. Acesso em: 27 jun. 2019.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. História do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2017.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (org.). *Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017.







# MEDICALIZAÇÃO, CULTURA E SAÚDE

Rodrigo Garcez<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

As medicinas tradicionais estão conquistando um espaço significativo no desenvolvimento dos aspectos relacionados ao cuidado preventivo da saúde. Além das lutas das entidades que representam os praticantes dessas medicinas, o próprio governo brasileiro, seguindo as orientações Organização Mundial da Saúde (OMS) a respeito da implementação destas práticas, incorporou um número significativo delas no Sistema Único de Saúde, chamando-as de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS). As práticas terapêuticas, ou medicinas tradicionais ali inseridas, são uma parcela pequena das inúmeras variantes que sobrevivem ao processo de marginalização que o colonialismo promoveu. Nesta perspectiva, torna-se relevante contextualizar a medicalização enquanto conceito e como processo historicamente implantado na sociedade.

## 2 MEDICALIZAÇÃO COMO CONCEITO E PROCESSO

Segundo Ordorika (2016), existe um acordo entre teóricos de diferentes vertentes, que a importância que adquire o discurso e a prática médica nas sociedades contemporâneas constitui uma das características mais evidentes da modernidade. Diante desta percepção, foi estabelecida a categoria “medicalização” que se entende ora como conceito e ora como processo, segundo Conrad (2013) e Maturo (2012).

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Chapecó, SC; Pós-graduado em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Campus de Erechim, RS.





Este termo surgiu na década de 1970, sendo influenciado por duas tradições de pensamento, a da nova esquerda através das investigações de Michael Foucault sobre biopolítica e medicalização no século XVIII. Segundo a análise de Ordorika (2016), esta temática pensa o cuidado com a saúde, ao mesmo tempo, como prática de construção de cidadania, e como um dispositivo coadjuvante de controle da população pelos estados nacionais emergentes, tornando-se assim como um dispositivo de controle social, pois uma vez que as doenças mentais, historicamente tratadas como fenômenos da vida e/ou transgressões, passaram a ser tratadas como doenças mentais. Assim sendo, objetiva classificar e atuar sobre a liberdade e o direito do indivíduo.

Na segunda perspectiva de entendimento do tema, a sociológica, tomando a categoria de medicalização enquanto conceito, esta a aproximou da teoria da criação de rótulos. No tocante a esses rótulos, classificavam-se as pessoas segundo as doenças que estas manifestavam. Além disso, outra crítica mais contundente, a partir da obra *Nemesis medica: la expropiacion de la saude*, de Ivan Illich (1975), foi cunhado o termo "iatrogênese" relacionando-o ao processo de medicalização. Nele, argumenta-se que a medicina alopática moderna gerava patologias nas pessoas e na sociedade, abstraindo sua capacidade de autocura.

Segundo a análise de Ordorika (2016), na década de 1970 diversos autores ainda expressavam uma concepção negativista sobre a medicalização, pois a entendiam como um processo normativo, homogeneizante em que os critérios sociais e morais de normalidade aparecem sobre uma linguagem científica, objetiva e neutra. E a medicina, imbuída neste processo, é percebida como uma empresa imperialista e reducionista, sendo exercida de maneira autoritária sobre uma população desempoderada e passiva.

A compreensão desta categoria passa a ser entendida de maneira mais complexa a partir da década de 1980. Nesse período a polaridade





do entendimento é substituído, segundo Conrad (2007), pela compreensão de suas características multifatoriais, fragmentárias, de gradualidade, irregulares, e reversíveis intrínsecas do fenômeno da medicalização. Com o desenvolvimento das pesquisas biomédicas, a utilização de medicamentos inaugurou uma nova perspectiva de mercado. Aquele focado no aumento de desempenho, e não somente para o tratamento de moléstias, gerando, conseqüentemente, novas concepções para o termo.

De qualquer forma, segundo Ordorika (2016), independente do desenvolvimento da percepção do conceito, este fenômeno deve ser tratado a partir dos seus contextos históricos, geográficos e das especificidades de condições da saúde do indivíduo e da sociedade analisada. Logo, uma breve análise de como este processo de medicalização se estabeleceu faz-se necessária para a compreensão mais ampla deste fenômeno.

Na Europa, em fins do século XVIII, a caracterização da medicina como ciência promoveu seu caráter racional, objetivo e positivo, influenciando diretamente a sua teoria/prática, seus profissionais e os currículos das instituições de ensino. Em seguida, o aumento dos fenômenos médicos nomeados, gradualmente aumentou a jurisdição médica uma vez que fenômenos antes atribuídos à moral/religião passaram a ser rotulados como patologias ou enfermidades. De maneira geral, esses passos proporcionaram a oportunidade para o terceiro movimento, que foi o início do uso político dessas informações com objetivo de controle de indivíduos e populações. De acordo com Conrad (1992), esta estrutura se desenvolveu de tal maneira que, após a Segunda Guerra Mundial, possibilitou o estabelecimento de uma rede formada por vários atores, na qual figuram indústrias farmacêuticas, planos de saúde, grupos que defendem os direitos dos pacientes, os acadêmicos, meios de comunicação em massa, complexos médicos hospitalares, inversão de capitais e ações no mercado financeiro. E esses atores acabam por influenciar a velocidade e a direção deste processo atualmente, segundo Ordorika (2016).





Ainda que o direito à saúde e à ética do cuidado são anunciados como universais, o processo de medicalização se estabeleceu com lacunas que privilegiam determinadas classes sociais em detrimento de outras. Segundo Ordorika (2016), em vários trabalhos relacionando gêneros e cuidados de saúde esta constatação se evidencia. Outras especificidades podem ser mais bem estudadas. Mas, de um modo geral, estabelece-se uma sobremedicalização em classes mais elevadas e uma submedicalização em classes de sujeitos menos favorecidos economicamente, seja pela falta ou pela redução de acesso, pela baixa qualidade dos serviços providos pelos serviços públicos, ou, ainda, pelos que são sistematicamente excluídos dos sistemas de saúde privados. Esta disparidade, segundo a autora, vem em benefício dos médicos e não necessariamente dos pacientes, quando se leva em consideração o uso extensivo de cesarianas, cirurgias plásticas e tratamentos de melhora cognitiva.

O processo de medicalização se estabeleceu paralelo a um processo de desapropriação de saberes tradicionais. Uma vez que as medicinas já eram praticadas pelos povos originários.

Segundo Silva Junior (2014, p. 694),

[...] a possibilidade do discurso pró-universalização dos saberes desenvolver uma narrativa de desenvolvimento que não apenas inibe e toma por inconveniente o uso dos atributos das cuidadoras acima citadas, como também instaura um ambiente que apaga os vestígios locais de produção e manuseio desse saber. A construção da legitimidade institucional das chamadas novas técnicas e tecnologias em saúde é tamanha que o uso de terapêuticas tidas por tradicionais exhibe e configura, aos olhos desse saber homogeneizante, um certo atraso epistêmico-sanitário.

E, em virtude deste processo, essas práticas foram paulatinamente marginalizadas evidenciando e estabelecendo uma grande violência epistemológica, mercantilizando o cuidado com a saúde em detrimento dos direitos humanos universais.





Mesmo assim observa-se uma valorização das medicinas tradicionais em virtude da falta de respostas adequadas a problemas de saúde que o próprio sistema de medicalização criou. A esse respeito cabe revisar a perspectiva histórica/epistemológica no Brasil em relação ao cuidado da saúde através da incorporação das Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde e seus axiomas na perspectiva dos direitos humanos.

## 2 PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE NO BRASIL

Atualmente vive-se, segundo Santos (2005), uma transição paradigmática, que, em parte, substitui o peso das medidas sanitaristas, que via de regra foca nas patologias, por buscar uma atenção mais detalhada a medidas preventivas de saúde. A origem da visão sanitarista remonta ao conceito originado no contexto europeu quando lidava com grandes crises como a Peste Negra, Varíola, entre outras, que teve reflexo no Brasil com a atuação dos médicos Osvaldo Cruz e Carlos Chagas.

Neste aspecto cabe um debate em relação à construção de um modelo de políticas nacionais de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde que busca a oficialização de algumas destas práticas como potencialidades a serem executadas pelos municípios. As práticas elencadas de um modo geral apresentam matriz europeia, franco-alemã, baseadas em parte de experiências autóctones na chamada América Latina, de acordo com Silva Junior (2014).

Ainda segundo o autor,

[...] a proposta formulada ajuda a perceber o quão necessário se faz entender como se dá a produção do conhecimento na contemporaneidade, pois, muito além de uma simples questão de acúmulo de saberes e de progressão técnica, propõe-se uma perspectiva política de busca por legitimidade. Essa busca, em





determinados casos, implica o encobrimento do outro e, em específico, a não visibilidade de algumas práticas de cuidado em detrimento de outras. (SILVA JUNIOR, 2014, p. 695).

Embora dentro do modelo de medicalização a implementação das PICS seja um avanço na percepção do ser humano como um ser mais integral, observa-se um reflexo interdependente de colonialidade no sentido de que a implementação dessas práticas não privilegia o conhecimento local já produzido. O processo de marginalização deste conhecimento/cultura ainda se efetua sob outra roupagem, a de práticas oriundas de nações colonizadoras em detrimento das práticas locais, e, conseqüentemente, de outras formas de fazer ciência.

Este seria manifestado na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que levou ao desperdício – em nome dos desígnios colonialistas – da rica variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multiformes cosmovisões por elas produzidas. (SANTOS, 2010, p. 7).

Em 2006, o Ministério da Saúde publicou um documento que regulamentava as Práticas Integrativas e Complementaras em Saúde (PICS). Neste documento é exposto o contexto da organização dentro das políticas públicas:

O campo da PNPIIC contempla sistemas médicos complexos e recursos terapêuticos os quais são também denominados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de medicina tradicional e complementar/alternativa. Tais sistemas e recursos envolvem abordagens que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras, com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade. Outros pontos compartilhados pelas diversas abordagens abrangidas nesse campo são a visão ampliada do processo saúde-doença e a promoção global do





cuidado humano, especialmente do autocuidado. (BRASIL, 2006, p. 6).

Silva Junior (2014) lança uma crítica sobre esta postura decolonial e recolhadora dos saberes não eurocentrados, pois o Estado, ao oficializar práticas milenares estrangeiras e não as locais, acaba por apresentar-se com uma postura homogeneizante e descrente da pluralidade de pensamento.

[...] pois reconhece a validade de tais práticas, mas não as autoriza sem antes criar um rito de passagem, um “boas-vindas” ao *status quo* do cuidado. Do ponto de vista da discussão decolonial, essa postura só reforça a precariedade analítica frente ao trânsito de conhecimentos estabelecidos pelas populações, em particular, no que diz respeito às técnicas, modos e maneiras de cuidar. (SILVA JUNIOR, 2014, p. 696).

Como via de superação, neste contexto percebe-se que a alteridade entre europeus e povos do novo mundo estão presentes pelo menos desde o início da modernidade. Mesmo assim, o fortalecimento e valorização das Epistemologias do Sul ainda são alternativas para confrontar a lógica eurocêntrica do poder do capitalismo mundial.

Uma vez que houve abertura por parte do Estado para inserção no sistema de saúde do cuidado com uma visão mais abrangente do ser humano, torna-se necessário promover a continuidade deste movimento para que seus efeitos sejam positivos e crescentes na manutenção da saúde da sociedade brasileira. Percebe-se um amplo campo de pesquisa em relação a como promover uma visibilidade cada vez maior, objetivando a preservação e o desenvolvimento do conhecimento local, transmitido pela cultura distinta e única em diversas comunidades, sejam indígenas, benzedeiras, raizeiros, parteiras, etc.

Embora existam muitas críticas sobre a forma como a política brasileira está dando atenção e visibilidade às Práticas Integrativas e Complementares, é importante observar que este processo é apenas um





reflexo de um movimento econômico de escala mundial. Pois em várias partes do mundo sistemas medicinais marginalizados pelo processo de medicalização têm sobrevivido em seus nichos culturais e outros acabam até sendo exportados, em virtude de sua eficiência, dentro de seus sistemas científicos e cosmovisões particulares. Aqui cabe elencar a Homeopatia, de origem franco/alemã, a Acupuntura e o Reiki, de origem oriental, e a Fitoterapia com suas aplicações particulares ligadas à cultura local de cada povo, entre outras.

Este movimento foi percebido pela economia, que passou a considerá-las passíveis de mercantilização. E desta forma, através da Organização Mundial de Saúde, promoveu maior visibilidade destas sugerindo aos Estados nacionais integrarem em seus sistemas de saúde oficiais as medicinas tradicionais, desde 1970.

Porém, somente em 2005 publicou o documento Estratégias da OMS sobre Medicina Tradicional, no qual define as diretrizes para que os sistemas oficiais de saúde e os praticantes de medicinas tradicionais se estabeleçam em relação de cooperação. Segundo Ferreira (2013), com esse documento, a OMS estimula os Estados nacionais a regular, disciplinar e controlar as medicinas tradicionais, já que elas se apresentam como alternativas de baixo custo que encerram grande potencial de desenvolvimento econômico.

Segundo Ferreira (2013), a primeira medida da OMS exerce seu poder simbólico de nomear, definir de forma útil e prática a medicina tradicional como um conjunto de

[...] práticas, enfoques, conhecimentos e crenças sanitárias diversas que incorporam medicinas baseadas em plantas, animais e/ou minerais, terapias espirituais, técnicas manuais e exercícios aplicados de forma individual ou em combinação para manter o bem-estar, além de tratar, diagnosticar e prevenir enfermidades. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002, p. 33).





Se as medicinas tradicionais possuem características positivas em relação aos cuidados com a saúde e podem ser utilizadas para incrementar o acesso de pacientes e consumidores a diferentes terapêuticas e recursos de saúde, elas também enfrentaram problemas do paradigma científico positivista que proporciona validade ao sistema biomédico vigente.

A própria Organização Mundial da Saúde (OMS) identifica este desafio em relação à medicina alopática.

A medicina alopática tem sua base firmemente arraigada na cultura ocidental. Os médicos enfatizam, portanto, seu enfoque científico e afirmam que ela está tanto livre de valor, quanto não está marcada pela cultura. As terapias de Medicina Tradicional/Medicina Complementar e Alternativa se desenvolveram de formas distintas, sendo muito influenciadas pelas condições culturais e históricas dentro das quais evoluíram. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002, p. 23).

Uma vez que o desenvolvimento desses sistemas se deu em bases epistemológicas diferentes, não homogêneos, o embate apresentará uma resistência à sua implementação basicamente no mínimo em três eixos: pelos Conselhos de Medicina, pela indústria farmacêutica e pela própria força de inércia do processo de medicalização em curso na mentalidade/consciência da população.

Outra tensão se estabelece entre o sistema econômico e o de governo. No sistema de governo, mesmo que ele esteja efetivando as recomendações a partir de força de órgãos internacionais, diante da situação atual, não deixa de ser um avanço. Porém, no momento em que esta recomendação subentende que determina prática, precisa ser validada pelo modelo científico eurocentrista, e as medicinas que se baseiam numa abordagem holística e no princípio de harmonia





das relações sociocósmicas, como ocorre na maioria das medicinais tradicionais orientais e indígenas, perderão muito de sua essência.

Assim, a dicotomia que se estabelece entre a tradição e a modernidade, que subordina os saberes a uma ordem biomédica universal, torna-se base e estrutura dos discursos oficiais.

Esse processo de implementação encerra em si mesmo a dinâmica do conceito de desencaixe que, segundo Giddens (1991), envolve o deslocamento de aspectos das medicinais tradicionais de seus contextos locais de interação e seu reencaixe em outras condições locais de tempo e lugar – os sistemas nacionais de saúde.

Dessa forma, as políticas públicas só podem reconhecer/valorizar/validar se transformarem a tradição que organiza o mundo da vida dos povos e comunidades em objetos deslocados de políticas públicas, de acordo com Ferreira (2013).

Assim, percebe-se que o sistema político, atrelado ao sistema econômico, e este último alicerçado sobre uma visão de ciência positivista e cartesiana, em última análise torna utópica a condição sugerida pela Organização Mundial da Saúde em relação aos sistemas alopático e tradicional coexistirem de maneira harmônica.

Ambos os sistemas possuem bases epistemológicas diferentes e possuem metodologia de investigação própria, como é o caso da Homeopatia, Acupuntura, Reiki e Fitoterapia. Pois, embora originadas noutros países, pela sua percepção de saúde aproximam-se da medicina tradicional e mesmo assim encontram uma resistência ferrenha quando começam a ser institucionalizadas sob a tutela epistemológica do sistema científico positivista, que é base da visão bioquímica do sistema medicinal clássico.

Num esforço de buscar o entendimento das razões de tamanha dificuldade na conciliação entre a medicina alopática e a tradicional, é necessária uma incursão mais profunda e retomar alguns conceitos





abordados na filosofia da ciência. Assim, há cerca de dois séculos, iniciou-se uma ruptura de paradigma entre a física newtoniana e a física quântica e que, sob certa ótica, observa-se sua reverberação na dicotomia entre as medicinas bioquímica e as energéticas/informacionais como a Homeopatia, Acupuntura, Reiki e Fitoterapia.

### 3 PARADIGMA CIENTÍFICO E FILOSOFIA DA CIÊNCIAS

À medida que se refina a investigação da origem desta resistência entre a medicina regulamentada e as tradicionais em relação à sua incorporação aos sistemas de saúde, identifica-se uma crise de paradigmas, sustentada pelo sistema de dominação e econômico, que tende a repetir-se em vários períodos da história humana.

Atualmente revivemos uma ruptura de conceitos saindo do materialismo e inaugurando, tecnologicamente, uma proximidade ao idealismo grego. Identifica-se no final do século XIX uma efervescência de mudança de paradigma que levou os físicos a uma nova interpretação da realidade. Segundo Leite (2010), nesta perspectiva e investigando a origem da ruptura dos conceitos físicos entre o materialismo e o idealismo grego, Heisenberger propôs que a investigação última de nossa realidade atualmente apenas revive este conflito. Para Heisenberg (1962), o século XVIII foi crucial na trajetória histórica do materialismo, pois, a partir daquele século, viu-se que

[...] as experiências químicas podiam ser ordenadas e interpretadas satisfatoriamente por intermédio da hipótese atômica herdada da Antiguidade, se o átomo fosse considerado como o elemento imutável, verdadeiro e realmente existente, constituinte da matéria. (HEISENBERG, 1962, p. 11).

De acordo com Leite (2010), Heisenberg (1962) não identificava por completo o materialismo antigo com a filosofia que dominou as ciências





naturais até as descobertas de Planck, pois a palavra “materialismo” assumiu no século XIX um significado unilateral que se distanciava da filosofia grega da natureza. A nova concepção de materialismo, nascida da revolução científica do século XVII, que teve como um dos marcos a publicação do Principia de Newton, em 1687, sofreu o influxo da filosofia cartesiana e da “cisão entre realidade material e realidade espiritual” preconizada por Descartes, de acordo com Heisenberg (1962, p. 61).

Ainda segundo Leite (2010), a filosofia grega procurava um princípio unificador de todos os fenômenos observados no mundo, uma espécie de “matéria cósmica, vale dizer, uma substância universal que passaria por todas as transformações, da qual todas as coisas emergiriam para depois a ela retornar”, segundo Heisenberg (1995, p. 113). De Tales, passando por Demócrito e até Aristóteles, o conceito de matéria ligava-se a essa tentativa de compreender a totalidade do mundo por meio de um princípio fundamental de unificação a arché. Séculos depois, Descartes funda uma filosofia baseada na oposição entre matéria e espírito e, assim, o conceito de matéria sofre uma transformação: no lugar da totalidade unificada, a ruptura.

Apesar de suas concepções filosóficas não serem passíveis de uma sistematização completa, a relação que Heisenberg estabeleceu entre a filosofia grega e os problemas da teoria dos quanta acabou por resultar em uma interpretação da realidade física na qual é predominante um platonismo e um incipiente estruturalismo matemático. (LEITE, 2010, p. 213).

Esta interpretação, chamada de Interpretação de Copenhagen, em 1930, pode ser observada em praticamente toda a filosofia em que as práticas das medicinas tradicionais estão fundamentadas.

Trazendo-se esses conceitos estruturantes da filosofia da ciência para uma melhor interpretação das possíveis chances de superação do impasse relacionado à coexistência de vários sistemas medicinais disponíveis à população. Entende-se que nas ciências já existe consenso sobre a





existência e efetividade entre as diferentes realidades e, conseqüentemente, em diversas formas de se fazer ciência. Diante desta percepção, a efetivação de diferentes caminhos de restabelecimento da saúde pode coexistir. Uma vez que sejam admitidos outros métodos de comprovação, além método bioquímico que é aceito pelo sistema oficial.

Porém, este entendimento não é conveniente à estrutura econômica de mercado e da política de dominação. Pode-se esperar uma resistência cada vez maior dessas estruturas à divulgação e implementação dessas práticas em qualquer sistema público de saúde. Em última análise, as epistemologias do norte alicerçam-se no materialismo positivista e as epistemologias do sul tendem a aproximar-se mais da teoria ideológica do quanta, revivendo a dicotomia da explicação da realidade pelos gregos entre o materialismo e o idealismo. A diferença de nosso período histórico é a tecnologia que provê meios a essas confirmações. A tecnologia já proporcionou evidências de que filosofia e ciência estão separadas apenas por uma formalidade acadêmica e que, segundo a Interpretação de Copenhagen por Heisenberger e seus companheiros, a realidade física está no idealismo platônico, porém em um incipiente estruturalismo matemático, segundo Leite (2010).

Noutras palavras, a física clássica, dos sólidos, nos proporcionou ferramentas para adentrarmos a realidade do quanta (quântica), e ali perceber que esta realidade é muito mais abrangente e proporciona a possibilidade de abarcar de forma coerente a física clássica, pois as leis e normas que a regem são apenas um subsistema seu. Assim, pode-se esperar uma teoria unificada, em que cada uma dessas percepções da realidade sejam complementares.

Após esta breve incursão em filosofia da ciência, reconhece-se que se faz necessário um fortalecimento das epistemologias do sul no sentido de positivar no atual sistema de saúde este espaço, onde as práticas tradicionais já concebem em si mesmas uma visão futurista da ciência em comparação ao paradigma vigente nas massas. Uma vez que se pode





identificar a ruptura epistemológica entre as diferentes ciências e suas possibilidades de superação a partir de uma teoria unificada de campo, cabe a análise da dinâmica do processo de inserção de uma prática medicinal no sistema vigente para a partir daí tecer e identificar as resistências do sistema a sua implementação como prática pública.

A esse respeito foi elencada a medicina homeopática que, embora tenha uma matriz franco/alemã, tem documentadas as resistências à sua inserção no Brasil como uma prática que pode ser exercida por terapeutas não médicos, e que possui métodos de controle e de reprodução próprios.

## 4 HOMEOPATIA NO BRASIL

A análise da homeopatia da implementação da Homeopatia no Brasil pode fornecer um desenho da dinâmica que as diversas formas de tratamento integral do ser humano são submetidas em virtude das reservas de mercado e dos conselhos profissionais de saúde. Neste aspecto encontramos um embate epistemológico em relação à estrutura de pensamento do profissional da saúde. Lembrando-se que este é decorrente de uma educação estigmatizada pelo próprio processo de medicalização iniciado no século XVII, conforme já mencionado.

O processo de implementação da homeopatia de uma maneira geral passa, num primeiro momento, pela desacreditação em virtude de o mesmo estar situado noutro paradigma. Superada esta fase, em virtude da quantidade irrefutável de resultados comprovados no paradigma científico vigente, observa-se um movimento de preservação e reserva de mercado por meio dos Conselhos de Medicina que buscam então apropriar-se de sua prática, restringindo a atuação profissional aos profissionais médicos.

Embora no Brasil, segundo Moreno (2011), citando a Lei Federal n. 5.991, de 17 de dezembro de 1973, qualquer brasileiro pode comprar e indicar homeopantias, restringindo-se apenas as que possuem matéria





ponderal, que podem ser tóxicas, para serem indicadas por profissionais médicos, conforme a listagem de dinamizações e substâncias publicadas pelo Ministério da Saúde.

Aqui cabe um breve retrospecto histórico do sistema de medicina homeopática e como foi sua introdução popular no Brasil. Este sistema de medicina é um sistema aberto que permite, pelo seu método, utilizar substâncias e o conhecimento local ao seu repertório de remédios individualizados.

De acordo com Saint-Martin (2010), a homeopatia foi introduzida no Brasil, pelo médico francês Benoit Jule Mure, um discípulo e colaborador de Samuel Hahnemann, criador do sistema homeopático. Como os médicos brasileiros da época recusaram-se em aceitá-la, considerando-a efeito placebo, Benoit passou a ensiná-la ao povo. Esta resistência permaneceu em maior ou menor grau por todo o período até os dias atuais. Desde então, ela vem sendo praticada também por terapeutas naturistas. E, além destes, na época muitos cidadãos adquiriram o conjunto dos principais remédios homeopáticos e um livro explicativo e passaram curar pessoas. O Conselho Federal de Medicina acolheu a homeopatia como especialidade médica em 1980. Ainda segundo o autor, “[...] esta autarquia admitiu ser inegável o fato de essa ciência ter sobrevivido graças ao trabalho de não médicos.” (SAINT-MARTIN, 2010, p. 21). Os esforços para o ensino da homeopatia no Brasil começaram em 1840, mas somente em 1843, a partir da fundação do Instituto Homeopático do Brasil, no Rio de Janeiro, foi possível o ensino da homeopatia para o povo e propagá-la em favor das classes mais pobres. Em 1847, surgiu uma dissidência entre os homeopatas que admitiam certos princípios da alopatia e julgavam primordial os diplomas médicos para exercer a profissão de homeopata.

Desde o início a homeopatia foi completamente livre no Brasil, pois Mure ensinou esta doutrina para todos aqueles que tinham interesse em aprendê-la, não necessitando de formação médica (SAINT-MARTIN, 2010, p. 23).





Separaram-se do Instituto e formaram a Academia Médico-Homeopática do Brasil. A partir daí criou-se a polêmica constante pela imprensa entre os membros do Instituto e da Academia.

O cuidado da saúde pela perspectiva homeopática, acaba trazendo novamente à tona o conceito da entrogenia, evidenciando-o pelas particularidades inerentes à prática, uma vez que a capacidade de autocura dos indivíduos se tornava cada vez menor. Uma vez que ela se baseia em uma perspectiva vitalista, interessa-se em tratar o indivíduo como um todo, as doenças não são o foco do sistema e sim a saúde do indivíduo. As doenças são consideradas sintomas de desequilíbrio da saúde. Logo, tem um objetivo diferente da alopatia, que prima no tratamento da doença, indo, de certa forma, atuar na contramão do processo de medicalização em curso. A homeopatia foi acolhida à lista de práticas complementares no Brasil em virtude de estratégias e diretrizes desenvolvidas pela OMS para fomentar sua implementação na rede pública dos países-membros.

E, atualmente, encontra-se perseguida pelos conselhos de medicinas que tentam se apropriar dela como reserva de mercado, bem como é perseguida pelos laboratórios alopáticos e também pela própria falta de conhecimento da população a respeito da contrapropaganda em relação à sua efetividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, percebe-se que as inúmeras medicinas tradicionais locais, se tiverem sua validade confirmada apenas pelo reduzido aparato de experimentação científica bioquímica vigente, ficarão esvaziadas de seu significado e efetividade na cura. Elas estão intrinsecamente ligadas à cultura, às redes de significados próprios, estabelecidas na relação homem/cosmo, nas propriedades de assinaturas energéticas, e têm métodos de controle de efeitos e comprovação próprios.





Sejam elas a medicina indígena, a das benzedeiças, a Fitoterapia, a Homeopatia, a Acupuntura, o Reiki, o Passe, etc.

Cabe o debate com vistas à preservação desses conhecimentos a fim de que os mesmos não sofram uma segunda marginalização em virtude da pressão do paradigma científico e bioquímico vigente e se perca este sensível patrimônio de saberes secular. Sendo profundamente importante mantê-las visíveis, no sentido de conscientizar e informar a população, ainda que a OMS as tenham apontado como uma possibilidade de exploração econômica. E, que, sem dúvida, poderá ser uma alternativa ao processo de retomada da capacidade individual do autocuidado, que foi abstraído da humanidade pela forma que se desenvolveu o projeto de medicalização no mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 5.991, de 17 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Controle Sanitário do Comércio de Drogas, Medicamentos, Insumos Farmacêuticos e Correlatos, e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5991.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5991.htm). Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS – PNPIC-SUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

CONRAD, Peter; SCHNEIDER, Joseph W. *Deviance and medicalization: from badness to sickness*. Filadélfia: Temple University Press, 1992.

CONRAD, Peter; SCHNEIDER, Joseph W. Medicalization: changing contours, characteristics and contexts. In: COCKERHAM, William C. (ed.). *Medical sociology on the move*. New directions in theory. Nova York: Springer, 2013.





CONRAD, Peter; SCHNEIDER, Joseph W. *The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007.

FERREIRA, Luciane Ouriques. A emergência da medicina tradicional indígena no campo das políticas públicas. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 203-219, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702013000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 abr. 2020.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1991.

HEISENBERG, Werner. *A imagem da natureza na física moderna*. Lisboa: Livros do Brasil, 1962.

HEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1995.

ILLICH, Ivan. *Nemesis médica: la expropiación de la salud*. Barcelona: Barral, 1975.

LEITE, Anderson; SIMON, Samuel. Werner Heisenberg e a Interpretação de Copenhague: a filosofia platônica e a consolidação da teoria quântica. *Sci. stud.*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 213-241, jun. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662010000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662010000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2020.

MATURO, Antonio. Medicalization: current concepts and future directions in a bionic society. *Mens Sana Monographs*, v. 10, n. 1, p. 122-33, 2012.

MORENO, José Alberto. *O direito do uso popular da ciência da homeopatia*. 6. ed. Belo Horizonte: Hipocrática-Hahnemanniana, 2011.

ORDORIKA, Teresa. *Consideraciones epistemológicas en torno a la medicalización en América Latina: balances y propuestas*. *Ludus Vitalis*, [S. l.], v. 29, p. 99-128, 2016.





ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Estratégias de la OMS sobre medicina Tradicional 2002-2005*. Genebra: OMS, 2002.

SAINT-MARTIN, Juracyr G. A. *O futuro das terapias naturais?* Belo Horizonte: Hipocrática-Hahnemanniana, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA JUNIOR, Guilherme Lima. Cuidado em saúde e colonialidade do ser: perspectivas para um saber-fazer corporificado. Sistema de Eventos Acadêmicos da UFMT. In: SEMINÁRIO DO ICHS – HUMANIDADES EM CONTEXTO: SABERES E INTERPRETAÇÕES, 7., 2014, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: UFMT, 2014. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/view/1621>. Acesso em: 7 abr. 2020.





# DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE: LENTES NECESSÁRIAS PARA ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS OPRESSÕES ÀS MULHERES BRASILEIRAS

Larissa Thielle Arcaro<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Entre os mais drásticos impactos nas ordens sociais estão os promovidos nas empreitadas de colonização da América Latina, levadas a efeito por impérios europeus do século XV ao século XIX. Além de se destacarem pela violência brutal empregada e pela subjugação e inferiorização das pessoas indígenas nativas e das negras escravizadas, geraram consequências extremamente perniciosas para os modos de vida das populações desses países, legado da colonialidade ainda presente.

As opressões experimentadas pelas mulheres contemporaneamente na sociedade brasileira guardam íntima conexão com o histórico colonial e derivam de múltiplas dimensões, não se restringindo ao gênero e passando por outros marcadores sociais, como raça e classe.

A par disso, o artigo busca analisar, brevemente, o contexto da formação desses eixos estruturantes de subordinações, bem como as insuficiências dos direitos humanos e das categorias universalizantes para enfrentar a problemática, contribuindo para a compreensão da imprescindibilidade de perspectivas que considerem especificidades e experiências plurais dos indivíduos, como a decolonialidade (mais precisamente, o feminismo decolonial) e a interseccionalidade.

Para a elaboração do trabalho, lança-se mão do procedimento metodológico analítico-interpretativo e de investigação bibliográfica. O artigo divide-se em três partes, assim constituídas: I) Colonialismo

<sup>1</sup> Mestre em Direito no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina.



e colonialidade: raízes da desigualdade no Brasil; II) Direitos humanos, categorias universalizantes e a invisibilização de realidades e experiências compartilhadas por mulheres; e III) Decolonialidade e interseccionalidade: projetos teóricos e políticos disruptivos.

## 2 COLONIALISMO E COLONIALIDADE: RAÍZES DAS DESIGUALDADES NO BRASIL

De acordo com Quijano (2005, p. 117), a América consistiu no “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder” mundial, sendo os eixos centrais a “codificação das diferenças” entre os europeus conquistadores e os povos conquistados, por meio da noção de raça, e o “controle do trabalho, recursos e de seus produtos.”

Conforme o sociólogo peruano (2005, p. 117), a concepção de raça, no sentido moderno, como parâmetro para diferenciar categorias de seres humanos, foi forjada no processo de colonialismo levado a efeito na América. As interações baseadas na raça produziram novas identidades sociais, ligadas a “hierarquias, lugares e papéis sociais”, constituindo elementos de “classificação social da população” e estabelecendo “relações de dominação.” O racismo foi a forma de legitimar a relação de superioridade/inferioridade e a subordinação/exploração imposta pelos conquistadores (QUIJANO, 2005), servindo de “tecnologia do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações.” (ALMEIDA, 2019, p. 28).

Enquanto seres não humanos (desumanizados), negros e indígenas colonizados não eram considerados homens e mulheres, mas machos e fêmeas; suas condutas/almas eram julgadas como bestiais, promíscuas, sexuais e pecaminosas, não tocadas pelos processos de gênero, mas apenas pelo sexo. O sistema da colonialidade de gênero, portanto, foi diferenciado hierarquicamente e racialmente, negando-se humanidade





pelo critério racial e, por conseguinte, negando-se o gênero às mulheres colonizadas (LUGONES, 2014).

Aliás, a atribuição de características como “bestialidade”, violência e periculosidade a seres humanos, inclusive pelas suas particularidades físicas, e a certas culturas, é própria do racismo, que visa à desumanização e que precede práticas de discriminações e políticas de eliminação até os dias atuais (ALMEIDA, 2019, p. 29).

Na colonização na América Latina, houve a divisão racial do trabalho, obrigando-se os negros à escravidão e os indígenas à servidão, enquanto aos brancos (espanhóis e portugueses) era permitido receber salários, trabalhar no comércio, agricultura, e, caso fossem nobres, exercer postos na administração colonial. Isso desenvolveu entre os europeus/brancos a compreensão de que o trabalho pago era seu privilégio e que a natural inferioridade racial dos conquistados justificava não merecerem salário. Essa mesma percepção ainda hoje é verificada entre a elite branca, não sendo possível explicar “o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas”, sem mencionar a “classificação social racista da população do mundo”, isto é, “separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial.” (QUIJANO, 2005, p. 120).

Não obstante a antropologia e a biologia terem demonstrado a inexistência de diferenças biológicas ou culturais que legitimem tratamento discriminatório entre seres humanos, raça ainda é “fator político” usado para “naturalizar desigualdades” e justificar “segregação e genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.” (ALMEIDA, 2019, p. 31). O racismo, intimamente conectado ao colonialismo, cujas práticas discriminatórias persistem, tem caráter determinante “na pobreza e marginalização social dos afro-latinos-americanos”, especialmente “[n]as múltiplas formas de opressão que a conjugação de racismo com sexismo produz nas mulheres afrodescendentes.” (CARNEIRO, 2011, p. 120).





Para corroborar, os dados estatísticos publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 demonstram que o Brasil está muito distante de se tornar uma democracia racial, observando-se que, depois de 130 anos de abolição da escravidão, a população negra ainda enfrenta um árduo percurso para ascender economicamente. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua de 2017, o rendimento médio de todos os trabalhos dos brancos era de R\$ 2.814,00, dos pardos R\$ 1.606,00 e dos pretos R\$ 1.570,00; no primeiro quadrimestre do mesmo ano, a taxa de desocupação dos brancos era de 9,5%, dos pardos 14,5% e dos pretos 13,6%; em 2016, das crianças de 5 a 7 anos que trabalhavam, 35,8% eram brancas e 63,8% eram pretas ou pardas; em 2016, a taxa de analfabetismo de brancos era de 4,2% e a de pretos ou pardos era de 9,9%.

Em adição, conforme o Censo Demográfico conduzido pelo IBGE em 2010, 32,3% dos indígenas eram analfabetos e a taxa de alfabetização das pessoas indígenas a partir de 15 anos ficou significativamente abaixo da média nacional (que é de 90,4%). Ainda, em relatório publicado em 2016, a Organizações da Nações Unidas (ONU) estimou que 18% dos indígenas brasileiros viviam em condição de pobreza extrema. Além disso, o organismo internacional pontuou que 49% dos indígenas e 33% dos afrodescendentes integravam a quinta parte mais pobre da população, e que 24% dos brancos estavam entre os 20% mais ricos da sociedade brasileira, percentual que é três vezes maior do que o de negros (8%) e de indígenas (7%).

Com efeito, em média, negros e indígenas possuem os menores salários, sofrem mais com o desemprego, são maioria em se tratando de trabalho infantil e no número de analfabetos. O racismo repisa-se, opera a normalização da superexploração do trabalho e configura tecnologia de controle social, naturalizando o pagamento de salários inferiores para trabalhadores e trabalhadoras negras e indígenas e fazendo com que a





“pobreza seja ideologicamente incorporada quase que como uma condição biológica” das pessoas desses grupos sociais (ALMEIDA, 2019, p. 172).

Esse cenário está profundamente conectado com o histórico de colonização escravocrata do Brasil, em que a humanidade e os direitos mais básicos eram sonogados à população negra e indígena. A ausência de mecanismos aptos a assegurar a condição de cidadãos após a abolição da escravatura contribuiu para a maior vulnerabilidade da população negra no mercado de trabalho. A Lei Áurea instituiu, em 1888, a liberdade dos negros tão somente num sentido negativo (de autorização para irem para onde quisessem), não tendo havido a menor preocupação em estruturar mecanismos capazes de garantir a eles a condição de cidadãos, de sujeitos de direitos. Tendo sido moldados para o servilismo, muitos negros permaneceram nas propriedades rurais, na condição de “agregados”, outros procuraram nas cidades oportunidades, desempenhando, como regra, as atividades mais subalternizadas, consolidando, desse modo, a exploração de mão de obra barata (BIAVASCHI, 2016, p. 76).

Assim, a abolição abandonou negros à própria sorte e a relação entre escravo e senhor apenas findou no plano formal, sem que fosse levado a efeito algum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira, com vistas à superação da estrutura de dominação e de sujeição. Pelo contrário, observa-se a perpetuação do racismo estrutural e um arcabouço institucional para determinação do local social de cada categoria de sujeito. Isso não deu outra alternativa à população negra, exceto o êxodo para as cidades, para viver em condições deploráveis e trocar sua força de trabalho por salários irrisórios, identificando-se a herança desse processo “na ausência de política eficaz de democratização do acesso a bens essenciais à dignidade humana, como terra, renda, saúde e emprego decente.” (BIAVASCHI, 2016, p. 76).

Em relação aos povos indígenas, perduraram por séculos e subsistem até hoje as violências físicas e simbólicas, como a eliminação





de práticas e de conhecimentos, especialmente pela engenharia institucional, com a diminuição de direitos, resistência à demarcação das terras, omissão na realização de obras de desenvolvimento que afetam os povos, bem como diante da condescendência com invasões e assassinatos (WENCZENOVICZ, 2017).

Não bastasse, infere-se que, em vez da busca pela superação das heranças coloniais, sob a égide do capitalismo financeiro global e hegemônico, está ocorrendo processo de deterioração da proteção social, o que milita em desfavor da constituição de uma sociedade mais igualitária no Brasil, com normas de proteção que possibilitem a concretização do princípio da dignidade humana (BIAVASCHI, 2016).

Consoante a elaboração foucaultiana, a concepção de soberania, a partir das transformações socioeconômicas ocorridas no século XIX, passou a ser o poder de controlar, manter e prolongar a vida, suspendendo a morte, fazendo viver ou deixando morrer. O biopoder é a forma de exercício do poder disciplinar e regulamentador sobre a vida; a biopolítica é o modo de governar, por meio da prática de biopoderes. Como exemplo do exercício do poder estatal sobre a manutenção da vida, podem-se citar a saúde pública, saneamento básico, transporte, abastecimento, segurança pública, cuja ausência significaria "deixar morrer." (ALMEIDA, 2019, p. 114).

O racismo é elemento central nesse arranjo, tornando possível o exercício da soberania (aí compreendido o poder de morte), em função das hierarquias que introduz entre os que merecem viver e os que merecem morrer. O "outro" é visto como inferior, degenerado, anormal, e sua morte é legitimada, já que, além de visar à segurança, objetiva o melhor desenvolvimento da espécie/grupo superior/dominante. E por morte não se compreende apenas a "retirada da vida", mas também "a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição." (ALMEIDA, 2019, p. 115).





Contudo, para Mbembe (2016, p. 128), em se tratando de colonialismo, apartheid e guerras contemporâneas (Golfo, Kosovo, Palestina, África, etc.), a concepção de biopoder é insuficiente para explicar a “subjugação da vida ao poder da morte.” Em síntese, o autor conjuga a noção de biopoder de Foucault ao estado de exceção e ao estado de sítio, enxergando que, no modelo de administração levado a efeito nessas experiências (e que ainda se manifesta atualmente em locais ao redor do globo), a soberania é marcada predominantemente pelo exercício da morte, pelos modos de tirar a vida ou de colocar a vida em contato com a morte. Mbembe propõe, então, a noção de necropolítica e de necropoder, explicando que o direito de matar apresenta-se lastreado no estado de exceção e na relação de inimizade, bem como que o “poder continuamente se refere e apela à exceção, emergência e a uma noção ficcional do inimigo”, trabalhando também para produzir essas ficções.

Nas colônias, os controles e as garantias judiciais podem ser suspensos, consistindo em zona em que “a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da civilização”, o que tem por fundamento a negação da existência de liames e de conexões comuns com os “selvagens”, a ponto de os europeus, quando “massacraram” os indígenas e os escravos, não terem “consciência de que haviam cometido assassinato.” (MBEMBE, 2016, p. 133).

A racionalidade da colônia está ainda presente na gestão de Estados contemporâneos, sobretudo em países do capitalismo periférico com histórico de práticas coloniais, cujas reminiscências são ainda hoje identificadas, como é o caso do Brasil. A colônia, vale ressaltar, “como forma de dominação, pode agora ser instituída dentro das fronteiras dos Estados como parte das chamadas políticas de segurança pública.” (ALMEIDA, 2019, p. 122).

A noção de necropolítica é usada por Mbembe (2016, p. 146) para explicar as diversas maneiras pelas quais, atualmente, “armas de fogo são





implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de 'mundos de morte', formas novas e únicas da existência social", em que as pessoas são "submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de mortos-vivos."

Voltando os olhos para a realidade brasileira, não é difícil identificar expressões da necropolítica e do necropoder: a naturalização da morte de crianças por balas perdidas nas comunidades; zonas inteiras sem saneamento básico, sem rede de saúde e sistema educacional; os milhares de jovens negros mortos por ano; o encarceramento massivo da população negra; pessoas que vivem sob a mira de fuzis, que precisam desviar de corpos para se locomover, etc. (ALMEIDA, 2019).

Dessarte, é inegável a diferença do valor de cada vida humana para o Estado. No exercício do poder de soberania, que permite à sociedade livrar-se dos seus indesejáveis e decidir quem deve morrer e quem deve viver, o racismo é fundamental para a escolha, e tal "política de extermínio" cresce dia a dia no país, perpetrada "pelo Estado, com a conivência de grande parte da sociedade." (CARNEIRO, 2011, p. 134).

Com efeito, o uso do poder de morte sob fundamento e justificação de riscos à economia e à segurança e a soberania apresenta-se "absolutamente condizente com o atual estágio das relações na economia do capitalismo pós-fordista e sob a égide da política neoliberal", em que se destacam a "austeridade e o encurtamento das redes de proteção social", o "desamparo e desesperança" e em que "o estado de exceção torna-se a forma política vigente." O Estado elege inimigos internos (para o que a raça também é elemento central), cuja eliminação deixa a vida dos demais mais saudável, sendo autorizada, pois, a matança, e a necropolítica é "organização necessária do poder, em um mundo em que a morte avança implacavelmente sobre a vida." (ALMEIDA, 2019, p. 124).





### 3 DIREITOS HUMANOS, CATEGORIAS UNIVERSALIZANTES E A INVISIBILIZAÇÃO DE REALIDADES E EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR MULHERES

Pelo colonialismo, o homem europeu e burguês tornou-se “um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão”, e, assim, passou a ser tomado como a “medida de todas as coisas.” (LUGONES, 2014, p. 936-937).

Houve a exclusão e o silenciamento dos sujeitos desumanizados, cujos saberes, visões de mundo e vivências foram negados pelo eurocentrismo. A “cosmovisão moderna” eurocêntrica se autoproclamou o “conhecimento único, verdadeiro, universal”, apto a falar “em nome de coletividades heterogêneas e multifacetadas.” (RIBEIRO, 2014, p. 77). Como parte do padrão de poder mundial, a Europa, então, dominou as formas de “controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”, elementos da colonialidade presentes ainda hoje (QUIJANO, 2005, p. 121).

Os termos universalismo-particularismo remontam ao fim do século XVI, mas foi na época das revoluções do Direito natural (como a Revolução Francesa, no século XVIII) que a oposição se expressou propriamente. Nesse período, erigindo-se contra sociedades estamentais, hierarquizadas e lastreadas em privilégios, a “humanidade comum” dos seres humanos foi apresentada como o alicerce fundamental e o “conceito abstrato de homem” se tornou a base para a “pretensão do particular de participar do universal”, marcado pela instituição de leis impessoais e pelo “caráter geral dos assuntos de que trata.” (VARIKAS, 2009, p. 267).

Contudo, embora o conceito abstrato de humanidade em geral se ligasse à tese de universalidade de direitos, os sujeitos aos quais se aplicava eram os homens, “indivíduos concretos, historicamente situados, física, cultural e socialmente diferenciados”, com interesses e demandas próprias,





em razão da sua posição social e histórico. Assim, a forma como se concebeu e interpretou a humanidade, enquanto sujeito/fonte de direitos, acabou por “exclui[r] grupos inteiros de indivíduos da universalidade de direitos”, já que o universal se identificou como “o mais forte, rejeitando o fraco como particular e até mesmo como particularismo.” Desse modo, as mulheres foram submetidas a uma “definição de universal da qual não participaram”, o que é muito bem ilustrado na sua exclusão política e conceitual do “sufrágio universal.” (VARIKAS, 2009, p. 267-268).

Os direitos humanos, em se tratando de gênero, baseavam-se na ideia de que “os direitos humanos são direitos das mulheres e que os direitos das mulheres são direitos humanos”, o que, tradicionalmente, redundava na possibilidade de proteção das mulheres caso experimentassem situações de violação dos direitos humanos similares às dos homens. Contudo, se vivenciassem violação dos direitos humanos diferentes das dos homens, “as instituições de defesa dos direitos humanos não sabiam exatamente o que fazer.” (CRENSHAW, 2004, p. 9).

Enquanto “movimento coletivo de luta de mulheres”, o feminismo se apresentou apenas em meados do século XX (há extenso histórico de resistências de mulheres ao longo dos séculos, no entanto, não organizadas em grupos), emergindo suas reivindicações de direitos da dissonância entre o discurso dos direitos humanos (sobretudo, do princípio de igualdade) universais e a divisão desigual de poderes entre homens e mulheres verificada concretamente (SCHWEBEL, 2009, p. 144).

Contudo, nesse cenário, como outros movimentos sociais, o movimento feminista não ficou imune à visão eurocêntrica e universalizante. Edificou suas bases na concepção de mulher como categoria universal e homogênea e, como resultado, mostrou-se por muito tempo incapaz de reconhecer que, apesar da identidade biológica, existem diferenças e desigualdades no universo feminino. Assim, “as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão





além do sexismo continuaram no silêncio e na invisibilidade." (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Convém anotar, por oportuno, que se trata do universalismo inerente ao feminismo tradicional hegemônico, e que sob a denominação de "movimentos feministas" são designadas várias formas de manifestações feministas (feminismo liberal/burguês, radical, mulheres marxistas ou socialistas, lésbicas, negras, etc.), que lutam pela igualdade de gênero com diversas particularidades (SCHWEBEL, 2009, p. 145).

Nos Estados Unidos, nos círculos do Movimento de Libertação de Mulheres, a diferença de classes e como isso separa as mulheres foi questão que surgiu primeiro, antes mesmo da raça. Mulheres brancas trabalhadoras identificaram hierarquias de classes no movimento e suscitaram conflitos entre o reformismo (que reivindicava direitos iguais às mulheres, mas no interior da estrutura de classes que se tinha), e visões mais radicais/revolucionárias (que defendiam ruptura com o paradigma existente e exigiam alterações profundas, de "modelos de reciprocidade e igualdade") (HOOKS, 2019, p. 65).

Todavia, desde o início, o movimento feminista foi conduzido por mulheres com privilégio de classe, as quais tornaram seus interesses e demandas o escopo a ser perseguido pelo coletivo. Por exemplo, o problema da insatisfação de mulheres por serem circunscritas ao espaço doméstico, no trabalho gratuito dentro do lar, foi apresentado como "uma crise das mulheres", porém, o era apenas para um segmento diminuto de "mulheres brancas com alto nível de educação", já que a maior parte das mulheres pertencia à classe trabalhadora (para as quais, na comparação com a extensa jornada de trabalho mal remunerado e a cumulação do trabalho fora de casa com os afazeres domésticos no lar, a possibilidade de permanecer em casa poderia significar libertação e não opressão) (HOOKS, 2019, p. 66).





Aliás, interpretar os benefícios econômicos obtidos por mulheres de alta classe social como ganho para todas as mulheres tratou-se de grande equívoco, porquanto, na verdade, isso dificilmente impactou e operou alterações aos segmentos de mulheres sem privilégio de classe, isto é, trabalhadoras e pobres. E mais: como os companheiros dessas mulheres com privilégio de classe não passaram a compartilhar de modo igual o trabalho doméstico, “a liberdade de mulheres de classe privilegiada exigiu a subordinação sustentada das trabalhadoras pobres.” (HOOKS, 2019, p. 71).

Nesse sentido, Hirata (2005, p. 115) aponta a existência de “bipolarização no trabalho feminino” no Brasil, identificando dois grupos de mulheres com perfis sociais e econômicos diferentes: um de profissionais bastante qualificadas, com boa remuneração (engenheiras, médicas, advogadas, etc.) e outro de mulheres com qualificação muito baixa, baixos salários e sem reconhecimento social. A socióloga denuncia que a ascensão profissional das mulheres da categoria mais elevada se deu (e se dá) mediante a utilização dos serviços prestados pelas mulheres das categorias inferiores, no desempenho remunerado de tarefas domésticas e de cuidado.

Assim, a divisão sexual do trabalho doméstico, com atribuição das tarefas domésticas às mulheres, segue sendo um padrão persistente, por meio da delegação de cuidados e tarefas domésticas de mulheres com mais recursos a mulheres com menos recursos, modelo que tende a substituir o da conciliação da vida profissional/vida familiar (porque as mulheres do grupo 1 não precisam mais viver o dilema de conciliar o trabalho fora do lar e as atividades domésticas/cuidado, já que as mulheres do grupo 2 assumiram estas tarefas) (HIRATA, 2005).

Com efeito, o poder e a liberdade que as mulheres brancas reformistas com privilégio de classe almejavam correspondiam àqueles que possuíam os homens de sua classe, o que, apoiado pelo “patriarcado de supremacia





branca convencional", acabou sobrepujando interesses feministas de alterar o mercado de trabalho, secundarizando demandas para pagamentos igualitários às mulheres e minando "as políticas radicais do feminismo". Temia-se sobretudo a diminuição dos "poderes brancos", caso não brancos conseguissem acessar igualmente poder econômico e privilégio (HOOKS, 2019, p. 67, 69 e 70).

Carneiro (2011, p. 100) ilustra bem essa cegueira em relação à heterogeneidade das mulheres ao citar artigo publicado em 2002, por juíza federal brasileira contrária às cotas raciais, que afirmou que "para nós, mulheres, não houve a necessidade de estipular cotas", sendo suficiente "concorrência em igualdade com os homens para que hoje fôssemos maioria em todos os cursos universitários do país." A feminista negra sublinha que o uso do "pronome nós" sugere que as mulheres "são um grupo homogêneo que compartilha igualmente das oportunidades sociais, em especial no que concerne ao acesso à educação", quando, na realidade, os dados estatísticos nacionais indicavam que, àquela época, 80% dos egressos eram brancos e apenas 2,2% eram negros.

Esse pensamento universalista, evidentemente, revela o quão eficientes são os aparatos ideológicos instituídos na sociedade brasileira para cristalizar a noção de que a mobilidade social depende somente do esforço individual e de que é acessível igualmente a todas as pessoas, soterrando "as condições históricas que vêm produzindo e reproduzindo a pobreza dos negros." Comemora-se o aumento da presença das "mulheres" no espaço público, nas instâncias de poder e em posições historicamente ocupadas pelos homens, mas se olvida o fato de que mulheres negras não estão efetivamente desfrutando dessa "diversificação de funções sociais que a luta das mulheres produziu." (CARNEIRO, 2011, p. 101 e 119).

Assim, em vez de "libertar as irmãs que tinham menos sorte, principalmente aquelas do terceiro mundo", o movimento feminista por muito tempo pecou, com a "hegemônica tomada de controle da retórica





feminista sobre igualdade" por mulheres com privilégio de classe e de raça, fiéis "às classes dominantes dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca." (HOOKS, 2019, p. 76).

Segundo Hooks (2019, p. 78), no ocidente, as mulheres do movimento feminista ainda lutam para "descolonizar o pensamento e a prática feministas, de maneira que essas questões possam ser abordadas sem resgatar o imperialismo ocidental." A maior parte das mulheres, especialmente as brancas, "não descolonizou seu pensamento" quanto ao "racismo, sexismo e elitismo" nutridos relativamente aos grupos de mulheres subalternizadas, isto é, sem privilégio de classe e terceiromundistas.

As mulheres negras brasileiras viram ao longo de sua militância, em um país em que representam aproximadamente metade da população feminina, os temas específicos de seu interesse serem suplantados e absorvidos na alegada "universalidade de gênero", porquanto o movimento feminino brasileiro se negava a admitir a "dimensão racial na temática de gênero", circunstância que gera privilégios e opera desvantagens e inferioridade social entre as mulheres, em especial, no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2011, p. 121).

O aumento do reconhecimento dessas outras dimensões dos problemas que atingem as mulheres na sociedade brasileira (marcadamente multirracial e pluricultural) vem rompendo o silêncio sobre opressões além do sexismo e demandando alteração dos discursos e das práticas políticas do feminismo. Assim, as mulheres, enquanto sujeitos políticos no movimento feminista, passam a assumir, a partir do local em que inseridas, "diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular", isto é, mulheres indígenas e mulheres negras, por exemplo, veiculam reivindicações próprias, as quais não podem ser resumidas à questão de gênero, caso esta não considerar "especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso." (CARNEIRO, 2003, p. 119).





## 4 DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE: PROJETOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DISRUPTIVOS

Rompendo com o feminismo tradicional, emergiram outros projetos teóricos e políticos, como o feminismo negro estadunidense em meados de 1960, e o feminismo decolonial latino-americano já no século XXI, movimentos que buscam desestabilizar a concepção hegemônica e universalizante de mulher e analisar, de modo multidimensional, as opressões vivenciadas pelas mulheres, reconhecendo a pluralidade de identidades e de experiências intragênero (MACHADO; COSTA; DUTRA, 2018).

Para o feminismo decolonial, a mulher pensada pelo feminismo tradicional não é toda e qualquer mulher, mas a mulher branca, a qual, conquanto sofra opressões, desfruta de privilégios decorrentes da engenharia social estabelecida, que segue funcionando na racionalidade da colonialidade e do racismo (MACHADO; COSTA; DUTRA, 2018, p. 233).

O aporte teórico é encontrado sobretudo nos estudos desenvolvidos pelos integrantes Grupo Modernidade/Colonialidade, fundado em 1998, após a cisão do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos (que havia sido fundado em 1990). Trata-se de movimento de resistência (teórico, prático, político e epistemológicos) à lógica da modernidade/colonialidade, ainda incrustada no pensamento atual, que propõe estratégias visando ultrapassar/superar a colonialidade, enquanto padrão universal de poder que segue funcionando até os dias de hoje (BALLESTRIN, 2013).

A lente decolonial opõe objeções ao projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante, denunciando e questionando as discriminações que constituem seus alicerces, que sustentam hegemonias e que produzem silenciamentos e apagamentos. Compreende-se, pela categoria decolonialidade, a indissociabilidade e a inexistência de hierarquia entre as múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero (SANTOS, 2018).





Assim, objetiva-se dar abertura às experiências plurais de indivíduos que vivenciam diferentes formas de colonialidade, enfocando a identificação e a valorização dessas perspectivas. A referência à decolonialidade sem “s” indica o projeto do grupo de pensadores intitulado Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013). De acordo com Walsh (2009, p. 15-16):

Suprimir el “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.

O feminismo decolonial propõe “revisão crítica das estruturas de dominação do conhecimento e do poder”, constituindo um “espaço aberto, de diálogo e revisão contínua”, que integra diferentes pessoas e epistemologias dissonantes da razão imperialista e racista (MACHADO; COSTA; DUTRA, 2018, p. 233).

Lugones (2014, p. 941), uma expoente do pensamento feminista descolonial, sustenta que, “desagregando opressões, desagregam-se as fontes subjetivas/intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas”, denominando a “opressão de gênero racializada capitalista de colonialidade do gênero” e a “possibilidade de superar a colonialidade do gênero de feminismo descolonial.” Consoante a autora, a colonialidade do gênero possibilita a compreensão da “opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado.”





Nesse passo, o feminismo decolonial converge com a proposta da interseccionalidade, categoria construída com a contribuição de inúmeras feministas negras, mas cunhada pela jurista estadunidense Kimberle Crenshaw, que surgiu para dar visibilidade às reivindicações das mulheres negras, não observadas pelo feminismo branco (que focava na mulher universal, branca e de classe alta), tampouco pelo movimento antirracista (cujo foco eram os homens negros) (AKOTIRENE, 2019).

Mulheres negras são seguidamente atingidas pelo “cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” e a interseccionalidade possibilita visualizar “a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias.” Nesse sentido, as subordinações de gênero, raça e classe, opressões estruturantes da matriz colonial moderna, estão em patamar de igualdade analítica e, ao invés da soma de identidades, devem ser analisadas quais condições “atravessam os corpos”, considerando que as experiências são “modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes, colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão.” (AKOTIRENE, 2019, p. 19 e 43-44).

Para a análise interseccional, há “interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe”, compreensão que permite combater as opressões múltiplas e imbricadas, porque as trata de modo conjunto, servindo, dessarte, de instrumento de luta política (HIRATA, 2014, p. 62).

Em outras palavras, a interseccionalidade assume relevância ao evidenciar a “falha das instituições em incluir discriminação ou opressão contra mulheres de cor” (mulheres não brancas, negras, mestiças, indígenas ou asiáticas), que são “seres impossíveis”, porque não são “mulheres burguesas europeias, nem machos indígenas.” Sob essa ótica, para “descolonizar o gênero”, faz-se necessária “crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada, visando uma transformação vivida do social”, o que envolve a escuta e a participação dos povos outrora silenciados e a “compreensão histórica, subjetiva/





intersubjetiva da relação oprimir/resistir na intersecção dos sistemas complexos de opressão." (LUGONES, 2014, p. 940 e 942).

Discorre Crenshaw (2004, p. 9-10) que a interseccionalidade pode viabilizar a conexão "entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos", questionando a prática tradicional dos direitos humanos e a visão tradicional das discriminações racial e de gênero. O paradigma explicita problemas como o de as visões de discriminação racial e de gênero partirem do "princípio de que se fala de categorias diferentes de pessoas", isto é, que a discriminação de gênero se refere às mulheres, a racial à raça/etnicidade e a de classe a pessoas pobres. De acordo com a interseccionalidade, é preciso atentar para a existência de grupos sobrepostos de pessoas.

Assim, a noção de interseccionalidade contribui sobremaneira ao contrapor o modelo hegemônico de mulher universal, ao ponderar que gênero, etnicidade, raça, classe, além de outras classificações, operam em múltiplos níveis da vida social (não se tratando somente de identidades individuais) e que a produção de conhecimento deve levar em conta "as posições e classificações sociais de maneira relacional, o que implica esforço de não reduzir as experiências dos sujeitos de investigação em uma só categoria." (SANTOS, 2018, p. 240).

Desse modo, os paradigmas políticos e teóricos da decolonialidade (feminismo decolonial) e da interseccionalidade conjugados permitem pensar as diversas posições e situações de opressão das diferentes mulheres negras, indígenas, migrantes da América Latina, explicitando a articulação e a forma que os marcadores sociais "de raça, classe, etnia, sexualidade e geopolítica estão inseridos em um sistema em que homens brancos e burgueses estão no comando." (SANTOS, 2018, p. 233). Os conceitos viabilizam compreensão lúcida do sistema hierárquico, das desigualdades impostas às mulheres brasileiras e da sua posição no sistema de estratificação social, esclarecendo





que não se trata apenas herança do passado colonial, mas de “fenômeno retroalimentado pelas práticas cotidianas atuais.” (COSTA, 2015, p. 153).

Com efeito, o aprofundamento da compreensão do impacto dos diferentes eixos de opressão na (re)produção de privilégios e de exclusões tem gerado mais solidariedade entre as mulheres, fazendo com que a “hegemonia branca” ceda em favor de uma “sociedade diversificada em todas as suas dimensões.” Num contexto de exclusão histórica de amplas parcelas da população, o olhar atento para os problemas das desigualdades de gênero, raça e classe é “pré-requisito para o resgate da solidariedade”, que certamente não advirá com “um princípio abstrato de universalismo, que na prática social se realiza como farsa, reproduzindo privilégios.” (CARNEIRO, 2011, p. 98 e 122).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, as reivindicações e as demandas das mulheres foram silenciadas e invisibilizadas, seja em decorrência da concepção universal de humanidade que as excluía pelo gênero, seja em razão da noção homogênea de mulher também excludente, destacadamente pela raça e classe.

Para compreender o atual cenário de opressões às mulheres brasileiras, é necessário ter em conta o contexto sócio-histórico em que inseridas, bem como a pluralidade de experiências que determinam sua posição no sistema de estratificação social existente.

Nesse sentido, rompendo com as epistemologias hegemônicas e pensando a realidade do Sul Global a partir da periferia, emergem com extrema relevância os aportes teóricos fornecidos pelos estudos decoloniais, em especial, pelo feminismo decolonial, bem como os conceitos da interseccionalidade, projetos teóricos e políticos que, comprometidos com





a prática e com a realidade, apresentam-se como importantes motores em busca de transformações sociais.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S. l.], n. 11, p. 89-117, 2013.

BIAVASCHI, Magda Barros. O processo de construção e desconstrução da tela de proteção social do trabalho: tempos de regresso. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 20, n. 87, p. 75-87, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, v. 30, n. 1, p. 147-163, 2015.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília, DF: Unifem, 2004.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social, revista de sociologia da USP*, [S. l.], v. 26, n. 1, 2014.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e gênero. *Revista de políticas públicas*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2005.





HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

IBGE. *IBGE mostra as cores da desigualdade*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MACHADO, Débora; COSTA, Maria Luisa Walter; DUTRA, Delia. Outras Epistemologias para os Estudos de Gênero: feminismos, interseccionalidade e divisão sexual do trabalho em debate a partir da América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 229-248, 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/indigenas-negros-e-mulheres-sao-mais-afetados-por-pobreza-e-desemprego-no-brasil-diz-cepal/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.





SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. *Psicologia & Sociedade*, [S. l.], v. 30, p. 1-11, 2018.

SCHWEBEL, Dominique Fougeyrollas. Movimentos feministas. In: HIRATA, Helena et al. (org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

VARIKAS, Eleni. Universalismo e particularismo. In: HIRATA, Helena et al. (org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. *Pueblos indígenas: reflexiones contemporáneas desde Brasil*. Joaçaba: Editora Unoesc, 2017.





# DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Anderson Alves Costa<sup>1</sup>

Thaís Janaina Wenczenovicz<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação foi, é e será sempre importante na constituição da sociedade por desempenhar um papel básico e decisivo na construção de valores éticos, morais,<sup>3</sup> intelectuais e, dessa forma, permitir definir-se dentro da coletividade como essencial para a construção de uma sociedade democrática.

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo: União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Esses têm por obrigação gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino onde cada um é responsável por sua própria manutenção, que gere fundos, bem como os mecanismos e fontes de recursos financeiros. Nesse sentido, a constituição de 1988 indica a reserva de 25% do orçamento do Estado e 18% de impostos federais e taxas municipais para a educação.

A educação brasileira tem apenas 2 níveis, a saber: Educação Básica e Educação Superior. O primeiro é composto pelas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental – dividido em Séries Iniciais e Séries Finais – e Ensino Médio; o segundo, pelas seguintes modalidades: Graduação e Pós-Graduação.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Litoral Norte-Osório; Graduado em Letras Licenciatura Plena em Português e Literatura Brasileira; Professor na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Professora titular do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Oeste de Catarina; Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação na Universidade Estadual do Paraná.

<sup>3</sup> Este conceito está sendo usado na perspectiva proposta pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).





A educação infantil<sup>4</sup> brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um novo momento: acesso para a maioria. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade, e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. De acordo com Rosemberg (2009), na última década, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação infantil brasileira: a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, que passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada no ensino fundamental; e a obrigatoriedade de matrícula-frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, mudança de 2009.

Com o passar dos anos e as consequentes transformações ocorridas na sociedade e, por extensão, na educação, o ensino formal para as crianças ganhou um novo entendimento, apontando a necessidade de inclusão desse nível de Ensino na legislação. A educação infantil é pensada como um espaço importante para a construção de uma educação de qualidade e integral aos cidadãos brasileiros. A valorização da escola e da educação infantil está intimamente ligada com a valorização da própria criança, a qual foi, durante muito tempo, deixada à sombra da História.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições às crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais. Nesse sentido, a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

Nessa lógica, pode-se afirmar que a criança tem direito assegurado a atendimento em creche e pré-escola, nos termos do art. 208, inciso IV, da Constituição Federal, na seção que pactua a educação como direito de todos.

<sup>4</sup> A meta número 1 do Plano Nacional de Educação (2014) estabelece a ampliação da taxa de atendimento de no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches, até 2024. Embora a meta seja nacional, a atribuição para a oferta da Educação Infantil é de competência municipal. A discussão é complexa, pois para alguns, 50% pode ser pouco; para outros, muito.





A inclusão do nível pré-escolar ocorreu por emenda à Constituição.<sup>5</sup> Anterior à alteração, o Ensino Fundamental era a única fase escolar obrigatória no Brasil. Desde então, o ensino passou a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos, abrangendo o que se denomina de Educação Básica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece orientações para a educação nacional, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O procedimento metodológico aqui utilizado é o analítico-interpretativo de investigação bibliográfica principal (Constituições e Legislação Educacional) e secundária (diversos autores), a fim de analisar algumas das ações afirmativas no decorrer da História do Brasil Contemporâneo no sistema de ensino em nível de Educação Infantil como mecanismo de concretização do Direito Fundamental Social à Educação. O respectivo artigo divide-se em quatro partes. A primeira intitula-se História da Educação Infantil no Brasil e tece breve histórico desse nível no Brasil. A segunda aponta considerações sobre os direitos fundamentais, assinala sua distinção, enquanto categoria, bem como delinea sua historicidade. A terceira parte aborda a evolução histórica das Cartas Constitucionais brasileiras e a última, ao tratar da educação brasileira e sua efetivação como Direito Fundamental, busca mecanismos de concretização.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a história da educação infantil reflete sua constituição sócio-histórica. Até meados do século XIX o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches praticamente inexistia, devido à

<sup>5</sup> Segundo dados do Censo Escolar (2014), o Brasil possuía cerca 5,3 milhões de crianças matriculadas em uma das 85.866 instituições públicas de educação infantil no País.





estrutura familiar da época moldada na concepção tradicional, onde o pai de família trabalhava em busca do sustento e a mãe cuidava dos filhos.

Nesse período, é relevante assinalar que grande parte da população se concentrava na área rural e pequena parte nas cidades. No universo infantil, pode-se destacar o grande número de crianças órfãs – geralmente, filhos de escravos e nativos, bem como rondava o espectro do abandono infantil – que eram recolhidas pelas rodas expostas – orfanatos da época.

Essa atitude de entrega dos infantes, desde o século XVI, foi reconhecida como novo problema social e, em vários lugares, filantropos e reformadores sociais apontavam medidas concretas para “salvar esses inocentes da perdição”. Surgiu também uma nova categoria de abandono: o de crianças com mães conhecidas, com as indicações de nome, sobrenome e domicílio das mesmas. Isto coincide com a entrada em vigor de uma nova regulamentação, que tentava frear de várias formas o fluxo crescente de crianças abandonadas.

No final do século XIX, começa a se discutir, no Brasil, as concepções elaboradas na Europa sobre a Educação Infantil.<sup>6</sup> A partir deste período foram criadas as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres. Posteriormente, surgiram os primeiros jardins-de-infância públicos voltados para as crianças urbanas e de famílias que poderiam assumir o ônus do pagamento das despesas com o tutor e demais exigências como alimentações e vestuário.

Segundo Haddad (1989, p. 106), as creches surgiram durante o século XIX, primeiro na América do Norte e depois na Europa. No Brasil, apareceram no início do século XX. Durante muito tempo serviram, primeiramente, como instrumentos de combate à pobreza e à mortalidade infantil. Paulatinamente,

<sup>6</sup> Com respeito às crianças até sete anos, as primeiras preocupações sociais surgiram na França, seguindo-se depois a Inglaterra e a Alemanha. Em 1837, foi fundado o primeiro “jardim da infância” na Alemanha, que viria a se “perpetuar” e popularizar. Essas experiências, misto de creche e jardim, parecem inspiradas nas práticas de Vicente de Paula, cuja obra em favor das mães e da infância abandonada é bem conhecida desde 1640. Além dos jardins de infância, outra forma de atendimento a crianças em idade pré-escolar foram as creches, popularizadas também com o desenvolvimento da forma industrial capitalista.





foram assumindo um papel de coadjuvante na viabilização da inserção de mulheres-mães no mercado de trabalho urbano industrial. Seu surgimento acompanhou a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização, a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, bem nutridos, com noções de higiene e sem doenças. À creche cabia não apenas guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães sobre o cuidado para com os filhos, reforçando sua função de provedora de cuidados ao lar e aos filhos.

Com o advento da República, ocorreram diversos avanços no cenário público sobre a educação, essencialmente primário. Data desse período também a alteração da matriz econômica de agropastoril para industrial.<sup>7</sup> Os investimentos em políticas à melhoria das condições de infraestrutura e pedagógicas nas escolas brasileiras foram estimuladas pelo processo industrial e, por consequência, voltam ao debate a necessidade de atendimento às crianças.

Na passagem para o século XX, ao contrário dos períodos anteriores, vai se firmando uma prática diferenciada de atendimento à criança, na qual a assistência é apenas um traço tênue e a educação vai assumindo um lugar determinante. Nessa nova prática se consolida cada vez mais uma nova noção: "educar pelo trabalho e para o trabalho", noção essa em pleno acordo com a consolidação do novo tempo, o tempo do trabalho industrial.

Com a chegada das fábricas houve uma mudança na estrutura da família tradicional brasileira, momento a qual as mulheres saíram de casa para trabalhar nas indústrias o que acarretou na busca de atendimento as crianças.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Estimativas das Nações Unidas prevê que, no ano 2030, mais de 56% da população do mundo em desenvolvimento estará morando em cidades. Em inícios do século XX, apenas 18% da população mundial vivia em áreas urbanas. Mas, ao final daquele mesmo século, quase metade dessa população já morava em cidades. No mundo em desenvolvimento, as grandes transformações ocorreram nos últimos cinquenta anos.

<sup>8</sup> Nos países desenvolvidos, as respostas dos governos à necessidade e à demanda de cuidados e educação para a primeira infância e de benefícios e serviços destinados às famílias dessas crianças, nem sempre foram uniformes. Os países com fortes convicções relativas à igualdade entre os gêneros e à democracia social (os países nórdicos, por exemplo) reagiram de maneira rápida e positiva, com medidas destinadas a reconciliar as necessidades do trabalho e da família. Porém, os países caracterizados por ideologias liberais e orientadas ao





Inicialmente, as crianças eram acolhidas por caridade pelas mulheres que não trabalhavam e se dispunham a pajejar as crianças de outras famílias ou no acolhimento de parentes. Posteriormente, a partir da organização de movimentos e sindicatos de operários(as) foi reivindicado inicialmente aos empresários e depois ao governo instituições como creches e pré-escolas.

Esta nova sociedade que se quer inclusiva e, no caso, brasileira republicana, assiste ao emergir de um personagem, até então existente, porém oculto: uma nova criança, que conquista agora seu lugar em vários espaços, seja nas ruas, nas instituições ou mesmo na literatura.

Personagem investida de um papel essencial: a criança. Dos dez ao dezesseis anos, vive como adulto, embora conserve os prazeres e jogos infantis. Ainda muito pequena é colocada como aprendiz de um ofício ou tem de ajudar os pais nas tarefas cotidianas; assim, conhece o ritmo do trabalho, seu rigor, suas imposições. Ainda depende da família, constitui um laço social suplementar entre os diferentes espaços em que os indivíduos se movem. Filha tanto do bairro como dos pais, a criança leva recados, presta pequenos serviços ou sob o olhar do mestre, conhece as agruras da condição de aprendiz. Percorre os espaços e as comunidades com espantosa mobilidade e participa realmente tanto da vida pública como da vida privada. Vizinhos, artesãos, comerciantes, curas ou diáconos a vêem crescer: ela pertence tanto ao bairro como à sua família. (FARGE, 1991, p. 587-588).

Nesse novo contexto, implantaram-se instituições voltadas ao atendimento de crianças, contudo, o caráter era puramente assistencial. Havia preocupação com a organização espacial e com a saúde da criança, mas não com um trabalho de cunho pedagógico, no caso, configurando-se em um trabalho essencialmente assistencial. Instaura-se a necessidade das “escolas”, em sentido lato, abrangendo os vários locais de aprendizado, onde mesmo as creches e jardins de infância assumem um papel importante na

---

mercado (os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália, por exemplo) tenderam, até tempos recentes, a deixar a questão a cargo das famílias, minimizando a participação do governo. Os enfoques também variam. Alguns países concentraram-se na assistência aos pais (tanto pais quanto mães) e, outros, em oferecer serviços voltados para as crianças.





difusão dos hábitos, sejam de higiene ou da nova sociabilidade de convívio e educação para a vida pública.

Segundo Romanelli (1991), após 1922 surgiram as primeiras regulamentações acerca do atendimento à criança e irrompe um movimento de renovação pedagógica conhecido como escolavinismo<sup>9</sup> que discutia a educação pré-escolar. Entretanto, os estudos da época eram voltados a crianças das camadas sociais mais favorecidas. Na década de 40, prosperaram iniciativas governamentais na área, porém o atendimento à criança era voltado à saúde e filantropia. Havia, nesta época, o que perdurou até meados do século XX: atendimento para crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins-de-infância e classes pré-primárias.

Historicamente, sabe-se que o ingresso da mulher ao trabalho foi progressivo, aumentando também a demanda por instituições de atendimento as crianças, preferencialmente, em período integral.<sup>10</sup> Data desse período a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024 61), a qual incluiu os maternais, jardins de infância e pré-escola no sistema de ensino.

Já na década de 70, houve um processo de municipalização da educação pré-escolar pública, como expõe Oliveira (2002, p. 110):

O aumento da demanda por pré-escola incentivou, na década de 70, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), vinculava um percentual

<sup>9</sup> O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Armanda Álvaro, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

<sup>10</sup> Isso, obviamente, não significa que as mães que trabalham em atividades não-assalariadas, ou que trabalham em casa ou na vizinhança, não tenham necessidade de cuidados e educação para a primeira infância e de benefícios e serviços destinados à família. Na verdade, qualquer mãe trabalhadora, independentemente do tipo de trabalho exercido por ela, arca com a sobrecarga de acumular as duas responsabilidades, no mínimo mais do que ocorreria com um pai, na mesma situação.





mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral.

O resultado desse processo permitiu que em 1972, o país registrasse 460 mil matrículas na pré-escola em todo país. Nos anos que seguiram, houve uma procura ainda maior por vagas em educandários que oferecessem vagas às crianças de zero a 6 anos. O interesse em matricular as crianças nas creches e maternal atingiu o interesse também das mães de classe média – até restritas ao espaço doméstico.

Nesse período, foram destaques os debates que se desenvolveram acerca da função desse nível de ensino: caráter assistencialista ou educativo das instituições. O debate que permeava o ingresso e finalidade das instituições educativas não seguiu, infelizmente, em mesma velocidade sobre a formação do educador. O nível de formação inicial do professor e/ou tutor era exíguo na época. Mas, a mudança na mentalidade da população já estava suplantada, o atendimento às crianças já não era visto como assistência social e sim como dever do Estado e direito da família.

Somadas a reações de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, lutas pela democratização da escola pública possibilitaram a conquista, na Constituição de 1998, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Como apontado, verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Na perspectiva histórica, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à





educação pública. Foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças.” Foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira, assim, o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988).

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A Constituição representa uma contribuição na garantia de direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil.” (LEITE FILHO, 2001, p. 31). Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos.<sup>11</sup> De acordo com seu artigo 3º, a criança e o

<sup>11</sup> Um traço marcante das décadas de 80 e 90 para educação voltada às crianças foi o surgimento de programas de televisão infantis com a apresentação de desenhos animados como: Dougg Funnie, O fantástico mundo de Bobby, Os Anjinhos, Ursinhos Carinhosos, dentre outros.





adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para ser possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.” (BRASIL, 1994).

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicada, pelo Ministério da Educação, uma série de documentos, com destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). De acordo com o Ministério da Educação, o tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não áreas separadas foram fundamentais já que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.” (BRASIL, 2006, p. 10).

Certamente, não há como negar a trajetória que a educação infantil percorreu no período entre meados do século XIX aos dias atuais. Entretanto, há que se observar que a falta de vagas e a carente infraestrutura ainda rondam o cenário desse nível educacional na sociedade brasileira.<sup>12</sup>

A pressão por vagas é grande em todo país. Todavia, deverá haver respostas a essa demanda, tão logo for vencido o quesito financeiro/ investimento. O Plano Nacional de Educação de 2001 pretendia que, em 2006, 30% das crianças até 3 anos fossem atendidas em creches e 50 % em pré-escolas. Até o final da década a intenção era que 80 % das crianças

<sup>12</sup> Políticas públicas em anos iniciais da infância têm mostrado resultados importantes (ver Heckman, James J., “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children”, *Science*, 312, 30 jun. 2006 e NCPI – Núcleo de Ciência pela Infância, “O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem”, Estudo I do NCPI, 2014). Creches podem ser importantes, mas a qualidade da creche é importante fator a ser considerado (ver ainda, para um caso brasileiro, Barros (2011).





estivessem em pré-escolas e 50 % em creches. Em relação à pré-escola, a meta foi factível, mas, considerando-se o atendimento de 0 a 3 anos, isso não ocorreu. Segundo avaliação da Campanha Nacional pela Educação, para atingir essa meta com qualidade, o gasto público em creches teria de aumentar 1.088 % até 2011, passando do patamar atual de R\$ 898 milhões para ocorrer por volta de R\$ 10,7 bilhões (FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2014).

A falta de recursos incide diretamente na questão da qualidade, o que vem colocando desafios aos sistemas de ensino que estão absorvendo as creches. A qualidade de atendimento envolve, além de questões orçamentárias, a profissionalização dos educadores e a implantação de uma política de recursos humanos para os profissionais da área, o estabelecimento de padrões que garantam o espaço físico adequado (com brinquedos, livros e demais materiais necessários) e adoção de propostas educacionais consistentes (principalmente as que acreditam no potencial das crianças) (CARVALHO, 2012, p. 94).

### 3 CONSTITUIÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO

Pode-se apontar que foi com a Constituição Imperial de 1824 que teve início a Legislação Educacional no Brasil. O art. 179, XXXII, estabelecia que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” (MUNIZ, 2002, p. 81). Já a Constituição de 1891 nada mencionou a respeito da gratuidade do ensino, deixando a critério das Constituições Estaduais a regulamentação do assunto, como dispunha o art. 65, n. 2, outorgando, assim, a competência residual do Estado para legislar. Apenas na Constituição de 16 de julho de 1934, no art. 149, que apareceu a educação como formação da personalidade. No parágrafo único, a, do art. 150, determinava a gratuidade e a frequência obrigatória do ensino primário, traçando diretrizes à educação nacional.





A Carta Magna de 1937, de tendência ditatorial na forma e no conteúdo, fez referência no art. 130 à educação gratuita, obrigatória e solidária, e no art. 125 ao dever precípua dos pais de ministrá-la, cabendo ao Estado só o dever de colaborar e complementar as deficiências da educação particular. A Constituição de 1946 reforça, no art. 166, o princípio da solidariedade no direito educacional: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana." Nela foi introduzido, pela primeira vez, o direito do homem "à vida", em substituição ao termo "subsistência." (MUNIZ, 2002, p. 81-90).

Na Constituição de 1967, artigo 168, caput, a educação aparece de forma mais estruturada que na Carta de 1934. Entretanto, os direitos econômicos e sociais dividiram-se em dois títulos: um versava sobre a ordem econômica; e outro, sobre a família, a educação e a cultura, no Título IV, Da família, Da educação e Da cultura, sempre destacando a solidariedade como norteadora do processo educacional. Essa Carta Constitucional alterou o direito à educação de maneira considerável. Manteve em vigor o art. 168 da Carta anterior, mas suprimiu a expressão "igualdade de oportunidade", no caput do art. 168 e no inciso VI, do § 3º, demonstrando, assim, a forte repressão que se instaurou no país após o golpe de Estado de 31 de março de 1964 (MUNIZ, 2002, 101-121)

Chegando ao final do século XX, pode-se observar através da Constituição de 1988, no Capítulo III, arts. 205 a 214, o estabelecimento de objetivos, bem como as diretrizes para o sistema educacional do país. Essa Carta aponta o direito à educação, cabendo à família, à sociedade e ao Estado promovê-la e incentivá-la. É relevante assinalar que o reconhecimento e a declaração de um direito no texto Constitucional são insuficientes para assegurar sua efetividade, sendo necessários mecanismos capazes de protegê-lo contra potenciais violações. A Constituição Federal de





1988 representou significativa conquista na positivação dos direitos Fundamentais.

Segundo Muniz (2002, p. 81-83), nos arts. 5.º, 20 caput, encontramos as bases formadoras para o desenvolvimento de uma nação: o direito à vida, cabendo ao Estado protegê-lo na sua acepção integral; e o direito à educação, expresso no art. 6.º e explicitado nos arts. 205 a 214, classificado por doutrinadores como norma "programática", de eficácia limitada, necessitando de atuação do legislador infraconstitucional para que se torne plenamente eficaz. Estabelecem programas que deverão ser implementados pelo Estado; têm eficácia restringível, isto é, "de aplicação diferida e não de aplicação ou execução imediata", por não regular diretamente interesses ou direitos nela contidos, "limitando-se a traçar princípios a serem cumpridos pelos poderes públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário) como programas das atividades, pretendendo unicamente a conservação dos fins sociais pelo Estado."

No fim do Regime Militar (1964-1985), a discussão sobre as questões educacionais já havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso, contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de Educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções, por questões políticas durante o Regime Militar, profissionais de outras áreas, distantes do conhecimento pedagógico, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome do saber pedagógico. No bojo da nova Constituição, um Projeto de Lei para uma nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988 (PILETTI, 1996, p. 123).

Das diversas mudanças e entre as inúmeras transformações operadas no Brasil após a edição da Constituição de 1988, destaca-se o considerável progresso dos níveis educacionais da população em geral e dos jovens em particular, tendo-se alcançado, praticamente, a universalização do





ensino fundamental e uma relevante ampliação de vagas no Ensino Médio Profissionalizante.

A implantação e a implementação de políticas públicas dos Estados e Municípios nesse processo têm sido significativas, podendo-se concluir que a discriminação de competências educacionais promovida pela Constituição Federal – ao combinar a atribuição de encargos educacionais aos entes federados, em grau de generalidade crescente, com a obrigatoriedade de aplicação de percentuais fixos da receita de impostos no financiamento da educação – tem sido eficaz. Este modelo beneficia-se da organização federativa dos sistemas de ensino no Brasil, levando em conta o princípio da descentralização normativa e executiva que lhe é inerente.

Do ponto de vista jurídico, inúmeros são os aspectos que podem ser analisados a respeito da organização federativa dos sistemas de ensino e de seus efeitos na ampliação dos meios de acesso e permanência na escola. Um dos mais complexos é o das competências legislativas concorrentes dos Estados-membros, devido à tênue distinção entre normas gerais e normas suplementares de educação, até porque, neste campo, a distinção entre o interesse nacional e o regional inexiste praticamente. O tema torna-se mais árduo quando se trata de analisar a intervenção dos Estados-membros no domínio econômico, em circunstâncias nas quais a matéria de direito econômico ou do consumidor se sobrepõe à educacional (RANIERI, 2008, p. 13).

### 3.1 CONSTITUIÇÃO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XX E XXI

Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4.024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. A atual LDB (Lei n. 9.394/96), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, em 20





de dezembro, de 1996, baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da Educação Básica.

Considerando a extensão territorial e multiplicidade sociocultural do Brasil, todas as grandes alterações legais tendem a levar maior tempo para sua efetivação. Com a atual legislação educacional não foi diferente. O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo embate, que durou cerca de seis anos, entre duas propostas distintas. A primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo através do MEC.

A principal divergência era em relação para o papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio da base governista – o governo FHC, nos últimos anos da tramitação (ADRIÃO, 2001).

A devida legislação – LDB possui 92 artigos e estão organizados da seguinte maneira:

- Título I - Da educação
- Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
- Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar
- Título IV - Da Organização da Educação Nacional
- Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino





- O Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares
- O Capítulo II - Da Educação Básica
- Seção I - Das Disposições Gerais
- Seção II - Da Educação Infantil
- Seção III - Do Ensino Fundamental
- Seção IV - Do Ensino Médio
- Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
- O Capítulo III - Da Educação Profissional
- O Capítulo IV - Da Educação Superior
- O Capítulo V - Da Educação Especial
- Título VI - Dos Profissionais da Educação
- Título VII - Dos Recursos Financeiros
- Título VIII - Das Disposições Gerais
- Título IX - Das Disposições Transitórias
- Essa legislação vigente até os dias atuais no território brasileiro possui como principais características:
- Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15)
- Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4)
- Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24)
- Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26)
- Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62)
- Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64)
- A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69)
- Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77)
- Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87). (BRASIL, 1996).

Passados quase duas décadas da implantação da legislação – LDB n. 9.394/1996 pode-se apontar diversos avanços como vários pontos





essenciais em total silêncio. Das conquistas, a universalização do ensino é a grande marca. No entanto, como não garantiu qualidade, também não garantiu a permanência e a chegada ao ensino médio ficou para uma parcela apenas dos ingressantes no Ensino Fundamental. Outro gargalo foi o Ensino Infantil, especialmente de 0 a 3 anos, as creches, que até hoje só atendem entre 18 a 20% da demanda.

Como indicado, desde 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB, em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei, a educação infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Porém, ela não é obrigatória. Dessa forma, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa, e de responsabilidade dos municípios. Diferente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998, segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação Básica.

Segundo os Referenciais, o papel da educação infantil é o cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a higiene pessoal e o lazer (brincar) e ainda educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança. Nessa fase, ela não tem maturidade neural para tal, salvo os casos em que a alfabetização é espontânea.

Nesse mesmo sentido, devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O objetivo é o de desenvolver





algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.<sup>13</sup>

## 4 CONCLUSÃO

Da tríade escolhida à elaboração deste artigo – Brasil, Direitos Fundamentais e Educação Infantil – é possível afirmar que o direito à Educação é um direito inerente à natureza do homem que precede a própria natureza do Estado, devendo este ser assegurado desde a sua origem, não podendo considerá-lo apenas como um direito social, visto que é um instrumento fundamental para que o homem se realize como tal. Nessa perspectiva, o objetivo do direito fundamental à Educação é a completa expansão da personalidade humana e, para que isso ocorra, faz-se necessário que o poder público assegure os pressupostos para o uso deste direito, caso contrário o direito não possui valor algum.

Assim, indispensável à educação sua categorização como fundamental. Seja como decorrência do próprio princípio da dignidade, seja como albergado pelo texto constitucional, sua positivação contribui de forma inegável para sua efetividade. Contudo, a educação é também um direito subjetivo. Deste modo, é mais do que um interesse juridicamente protegido, porque como direito humano e fundamental é aspiração da Sociedade, e, por isso, vincula a todos para a sua concretização e efetividade.

Com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de sua época, todas as Constituições brasileiras dispensaram tratamento ao tema da educação. A Constituição Imperial de 1824 estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos

<sup>13</sup> Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; CAMPOS *Et al.*, 1993; MACHADO, 1998; MYERS, 1991; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; SOUZA; KRAMER, 1991).





e previu a criação de colégios e universidades. A Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional.

A Constituição de 1934 apresentou dispositivos que organizaram a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição como corolário do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição de 1937 apresentou-se como um retrocesso no campo educacional. O texto constitucional vincula a educação a valores cívicos e econômicos. Não se registra preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial.

A Constituição de 1946 retomou os princípios das Constituições de 1891 e 1934. A competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional. A competência dos Estados é garantida pela competência residual, como também pela previsão dos respectivos sistemas de ensino. A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa.

Já a Constituição de 1967 manteve a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Já a Constituição de 1969 não alterou o modelo educacional da Constituição de 1967. Não obstante, limitou a vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino só para os municípios. Como se vê o tratamento constitucional dispensado à educação reflete ideologias e valores. Conforme registra Herkenhoff (1987, p. 8), "educação não é um tema isolado, mas





decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política."

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6º; especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação. Através de sua legislação específica – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – n. 9.394/1996 foi possível positivar a educação como um direito fundamental de caráter universal, legítimo de toda e qualquer sociedade, cabendo ao estado implementar políticas públicas para a sua concretização.

Além do regramento minucioso, a grande inovação do modelo constitucional de 1988 em relação ao direito à educação decorre de seu caráter democrático, em especial pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade (RANIERI, 2000, p. 78). Assim, pelo fio do exposto, pode-se afirmar que o direito à educação, que é direito humano e direito fundamental, não só exige proteção estatal como vincula Estado e Sociedade à sua implementação.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo P. de (org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

ARIÉS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

BARROS, Ricardo Paes de *et al.* "Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil". *Pesquisa e Planejamento Econômico*, [S. l.], v. 41, n. 2, 2011.





BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

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

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC: SEF: DPE: COEDI, 1998. v. 1 e v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC: SEF: COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.





CARVALHO, Sílvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

FARGE, Arlette. Família: a honra e o sigilo. In: CHARTIER, Roger. *História da Vida Privada*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991. v. 3.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HADDAD, Lenira. Creche: reflexões sobre uma trajetória. In: OLIVEIRA COSTA, Albertina de; BRUSCHINI, Cristina (org.). *Rebeldia e Submissão: estudos sobre a condição feminina*. São Paulo: Vértice, 1989.

IBGE. *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça*: 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio*: 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*: 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais – acompanhamento e análise. *Caderno 16*, nov. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

LEAL, Rogério Gesta. *Condições e possibilidades eficazes dos direitos fundamentais sociais: os desafios do poder judiciário no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.





LEAL, Rogério Gesta. *Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

MALISKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

PILLETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RANIERI, Nina. Direito ao desenvolvimento e direito à educação – relações de realização e tutela, *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 124-134, 1994.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 3. ed. rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SILVA, Fábio de Sousa Nunes da. *Análise crítica quanto efetivação do direito fundamental à educação no Brasil como instrumento de transformação social*. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 24 mar. 2019.

VEIGA, Américo. *A educação hoje*. 7. ed. Vila Nova de Gaia, Portugal: Perpétuo socorro, 2005.







# A VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIOLOGICA DE GILBERTO FREYRE EM “CASA GRANDE E SENZALA”

Leila Tombini<sup>1</sup>  
Eduardo Nunes<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao contrário do que possa pensar, num primeiro momento, a colonização efetuada pelos portugueses, em terras brasileiras, não ocorreu de modo “natural” (tranquilo). Em especial, nos primeiros contatos efetuadas com os indígenas e seus costumes. Situações adversas, incompatibilidades culturais, ambiente inóspito e outras questões aconteceram até que uma certa rotina fosse imposta.

Alguns pontos merecem destaque, nesta direção. Segundo Gilberto Freyre<sup>3</sup> as dificuldades foram muitas, nos primeiros anos da colonização; em especial as relacionadas à má alimentação, às epidemias e às dificuldades no que se refere a produção de alimentos. A adaptação portuguesa em terra brasileira (chamada, na época inicial da colonização, pelos índios, de pau-de-tinta) deu-se por meio de um processo difícil.

A extensão territorial do país, por exemplo, exerceu influência no que se refere ao processo de colonização, uma vez que o europeu não conseguiu ocupar o território de forma contígua. Muitas tribos indígenas existiam por aqui, à época da chegada dos portugueses. O contato com estas distintas tribos deu-se de forma desigual. Com algumas o português estabeleceu um

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor Adjunto na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

<sup>3</sup> Gilberto Freyre (1900-1987) foi um sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro. A obra Casa Grande & Senzala é considerada uma das obras mais representativas sobre a formação da sociedade brasileira. Recebeu o Prêmio Internacional La Madonnina; o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras; a Grã-cruz de Santiago de Compostela, entre outros.





contato mais próximo, ameno; com outras, não. No entanto, as tribos e os colonizadores foram se misturando com o decorrer do tempo, formando o país chamado Brasil.

Ao tentar europeizar os "aborígenes", os indígenas, o colonizador branco/europeu encontrou dificuldades. Ao se utilizar de "ferramentas" como a do trabalho forçado (típico da época) e da religião católica apostólica romana (que, diferentemente dos indígenas, politeístas, pregava a existência de um Deus único), algumas dificuldades foram encontradas.

O estranhamento que surge, por parte dos indígenas, diante destas imposições culturais, uma vez que não estavam acostumados com o trabalho agrícola e com a conformação familiar/moral advinda dos brancos, fez com que se desenvolvesse uma resistência considerável. Por conta disto, entra em cena, na formação da sociedade brasileira, o negro (africano). Na condição de escravo.

Indígenas e negros, no contato com o homem branco, são considerados, por este, como pertencentes a "raças inferiores". A partir disso, são vistos como passíveis de servirem ao colonizador (na qualidade de escravos); estando à mercê de sua vontade e capricho. Indígenas e negros, por conta disto, foram utilizados como mão de obra, como objetos de prazer, como elemento de aculturação.

Por outro lado, e mesmo ocupando espaços "inferiores" na hierarquia que se estabelece durante o processo de colonização, negros e indígenas contribuem de forma incontestada, segundo a leitura de Freyre, para a consolidação do Brasil. Seja do ponto de vista do trabalho, da culinária, da vestimenta, da religião, da sexualidade, do povoamento de nossas terras (acompanhada por um intenso processo de miscigenação étnico/cultural). Deste modo, indígenas e negros contribuíram de forma inquestionável para a formação do Brasil. Adaptando, modificando costumes, hábitos e enriquecendo a cultura brasileira.





País, Brasil, que se desenvolveu e, mesmo, se enriqueceu por conta deste caldo cultural. País, no entanto, que passou a carregar consigo o fardo da violência social que o caracterizou desde seu nascedouro e que autores como Gilberto Freyre nos ajudam a compreender.

## 2 VIOLÊNCIA E COLONIZAÇÃO: RELAÇÕES

Durante muito tempo a violência não foi alvo de estudos mais detalhados, por parte das ciências humanas. Talvez porque tenha sido velada, mascarada, escondida e ou mesmo confundida com temas como ordem e disciplina.

Cabe salientar que durante a colonização brasileira, por exemplo, o tratamento dispensado a negros e indígenas, por parte dos portugueses, grosso modo, não foi visto como violento. A não ser por alguns setores/ indivíduos, de forma isolada.

Herança de um cenário cultural/histórico advindo do mundo ocidental (europeu), por meio do qual predominou a ideia de que coexistiriam, lado a lado, sociedades mais evoluídas e sociedades menos evoluídas (e, por consequência, indivíduos mais evoluídos e indivíduos menos evoluídos). Sociedades/indivíduos que, por conta disto, ao entrarem em contato precisavam passar por um processo “pedagógico” por meio do qual os mais evoluídos teriam o direito de “mostrar o caminho” a ser percorrido pelos menos evoluídos (por aqueles que estariam atrasados no seu processo evolutivo).

Cabe salientar que este tipo de visão (cosmológico-evolucionista) foi desenvolvida desde o tempo dos gregos. O povo grego, que representa o “berço”, o nascedouro da civilização ocidental, reportava-se aos seus inimigos, ou àqueles que não viviam os costumes (o mundo grego), como bárbaros. Os romanos, por sua vez, em período posterior da história ocidental,





mantiveram o mesmo hábito ao se reportarem aos povos que viviam fora de seu domínio, de suas regras, como bárbaros.

Esta leitura, que admitia haver uma superioridade inata de sociedades, indivíduos, em relação a outras sociedades e indivíduos autorizava um tratamento diferenciado, austero (hoje, diríamos, violento) em relação aos outros.

Percebe-se que a questão da violência é dependente do processo histórico e da conseqüente visão de mundo adotada em cada época/momento histórico. O que é considerado violência em uma época não o é em outra.

O processo de sensibilização diante das diversas formas de violência, no ocidente, acirrou-se a partir da consolidação dos direitos do homem e das formas peculiares, modernas, embasadas na supremacia da cidade sobre o campo, nas relações impessoais, no mundo do trabalho "livre" – encabeçado pelo capitalismo e que suplanta as formas de sociabilidade advindas do feudalismo e do mundo escravocrata -, no crescimento da escolarização e na melhoria da qualidade de vida advinda das novas tecnologias que passaram, cada vez mais, a serem utilizadas no cotidiano e por um número crescente de pessoas.

Contemporaneamente a violência tem sido avaliada/estudada, ao menos no campo da sociologia, conforme apontam autores como José Vicente Tavares dos Santos, de forma detalhada.

As questões sociológicas que orientam nossa investigação sobre o significado social das práticas sociais de violência podem ser assim formuladas: a) Quais seriam as origens sociais da violência: poder-se-ia supor uma configuração complexa de elementos: propriedade fundiária, mercado de emprego, urbanização precária, pobreza, efeitos de modernização, efeitos da mundialização? b) Estaria nascendo um código social de socição, ou laços de sociabilidade, orientado pela violência? Qual o sentido social da violência como excesso: o sem-sentido, as incivildades, o extremo, o sofrimento ou a margem?; c) Ou, ao mesmo tempo, não haveria a possibilidade de um sentido





oculto, de uma terceira margem reveladora das fraturas do social: com base na superação da linguagem da violência, estar-se-iam gestando outras normas sociais, alimentadas pelas lutas sociais contra a violência?; d) Quais as possibilidades da reconstrução dos laços sociais, em futuras bases de um outro tipo de solidariedade social: por quais agentes sociais ou forças sociais passaria essa transformação? (TAVARES DOS SANTOS, 2009, p. 31-32).

Questões que tomam corpo diante de sociedades como a brasileira, que convivem cotidianamente com as mais diversas formas de violência. Daí muitos afirmarem que a violência está “impregnada na sociedade brasileira”. Isto porque embora convivamos, por um lado, com um discurso “idílico” que se reporta à cordialidade do brasileiro; convivemos, por outro lado, desde a chegada do europeu/colonizador, com diversos tipos de conflito (étnicos, religiosos, ético-comportamentais) que, em grande medida, foram “solucionados” por meio da escravidão, do “dilaceramento da carne” do negro e do extermínio dos índios. Por meio da imposição das verdades advindas de além-mar. Por meio da instituição do patrimonialismo<sup>4</sup> e do patriarcalismo.<sup>5</sup> Realidade que se fez presente

<sup>4</sup> O patrimonialismo é a característica de um Estado que não possui distinções entre os limites do público e os limites do privado. Foi comum em praticamente todos os absolutismos. No Brasil, o patrimonialismo foi implantado pelo Estado colonial português, quando o processo de concessão de títulos, de terras e poderes quase absolutos aos senhores de terra legou à posteridade uma prática político-administrativa em que o público e o privado não se distinguem perante as autoridades. Assim, torna-se “natural” desde o período colonial (1500-1822), passando pelo período Imperial (1822-1889) e chegando mesmo à República Velha (1889-1930) a confusão entre o público e o privado. Victor Nunes Leal, em seu clássico “Coronelismo: enxada e voto” trabalha de modo magistral o patrimonialismo no Brasil. Para este autor, à medida que o poder público ia se afirmando sobre o poder privado, e o Estado imperial ganhava força e podia prescindir da “muleta” dada pelos latifundiários e senhores de terras, este mesmo Estado teria extra legalmente tolerado que o fazendeiro (o chamado “coronel”) embarcasse dentro da “canaoa” do Estado moderno; em troca da “força moral” (dos votos) dos coronéis fazendeiros, o Estado brasileiro continuou, embora ilegalmente, homologando os poderes formais e informais destas figuras. Já os fazendeiros, “perdendo os anéis para conservar os dedos”, souberam adaptar-se aos novos tempos, e embarcaram quase incólumes na “canaoa sem remo” da república. O legado do poder privado, mesmo hoje, ainda sobrevive dentro da máquina governamental com o uso e presença do “jeitinho brasileiro”, quando a maioria dos políticos veem o cargo público que ocupam como uma “propriedade privada” sua, ou de sua família, em detrimento dos interesses da coletividade (WIKIPÉDIA, 2020).

<sup>5</sup> Patriarcalismo é um sistema social em que homens adultos mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade





na história do país colonizado e após a colonização. Daí a importância de revisitarmos obras clássicas das Ciências Sociais latino Americanas e Brasileiras, uma vez que estas nos ensinam sobre as características peculiares que nossas culturas, que nossas sociedades, latino Americanas, adotaram historicamente.

Fica claro que a violência se solidifica em cada contexto social e histórico, específico. É modificável, no sentido de que é passível de interpretação. O caso brasileiro é emblemático, neste sentido, uma vez que o processo “civilizador” desencadeado aqui consolidou-se por meio da escravatura e de leituras que tinham como mote, por exemplo, que nem todos os seres humanos eram possuidores de uma natureza humana digna de civilidade (nem todos possuíam “alma”). O que permitia o trato, em relação a estes, de modo absolutamente diferenciado.

Embora este histórico seja conhecido de muitos, cabe salientar que esta ordem social se configurou de modo “legítimo”, legal e institucional. A escravidão, no Brasil, durante aproximadamente 300 anos foi um modelo social aceito. O que, embora possa parecer redundante, indica uma aceitação de tal modelo. E o que, por consequência, configurou uma leitura, acerca da violência, como algo que não atingia as sociabilidades que se configuravam durante este tempo.

Da mesma forma, do ponto de vista da educação formal, o uso de recursos como os da “palmatória” foi, durante certo tempo, aceitos e não se configuravam (do ponto de vista da leitura feita, na época) como violência; mas como ato disciplinador e necessário à construção do sujeito/escolar que a sociedade requeria.

---

*sobre as mulheres e as crianças. Algumas sociedades patriarcais também são patrilineares, o que significa que a propriedade e o título são herdados pelos homens e a descendência é imputada exclusivamente através da linhagem masculina, às vezes, até o ponto onde parentes do sexo masculino significativamente mais distantes têm precedência sobre parentes do sexo feminino (WIKIPÉDIA, 2020).*





Schilling (2008, p. 8),<sup>6</sup> em artigo escrito para a área de educação,<sup>7</sup> aponta para o fato de que por exemplo, “se a ordem implica a submissão da mulher, o fato de que apanhe será visto como ato disciplinador, e não como violência.”

A violência evolui (se modifica) juntamente com as mudanças nas relações sociais. É um fenômeno em movimento, como confirma o sociólogo Wieviorka (2006, p. 217).

A violência, efetivamente, não é jamais estável por muito tempo, ou estabilizável, controlada por seu protagonista, fixada por este a um limite ou outro onde teria sua intensidade regulada. Ela é em si mesma uma mudança, a ponto de, por vezes, falar-se dela como de uma engrenagem ou máquina infernal. Circula do “quente” ao “frio”, da expressividade sem reservas à instrumentalidade mais organizada – porém instala-se aí apenas provisoriamente. Passa assim de um nível ao outro, do social ao político, do político ao social, do infrapolítico da delinquência ao metapolítico da religião.

A violência possui história, se molda de acordo com o processo por meio do qual se apresenta. No caso brasileiro, cabe salientar que existiram conflitos e, mesmo, formas de violência anteriores a chegada do homem branco. Conflitos e formas de violência que ocorreram entre as diversas tribos indígenas, aqui existentes. Tribos que entraram em contato e que travaram disputas pela terra, pelos alimentos e ou para defenderem suas respectivas famílias, tribos.

Entretanto, as reflexões acerca da violência social brasileira tomam forma a partir de clássicos da nossa literatura e de nossas ciências sociais, tais como Gilberto Freyre. É a partir destes sujeitos que se desenvolvem pesquisas mais robustas, registros mais qualificados e reflexões importantes

<sup>6</sup> Flávia Schilling foi professora da faculdade de Educação USP. Trabalhou com os temas ligados aos direitos humanos e educação. Escreveu, entre outros, *Sociedade da Insegurança e Violência na Escola*, da Editora Moderna, de 2004, e organizou o volume *Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, Outras Práticas*, da Editora Cortez, de 2005.

<sup>7</sup> No artigo *Indisciplina, violência: debates e desafios*, escrito para a Revista Educação, em 2008.





sobre temas como a violência social. Elementos que nos fornecem um arcabouço teórico substancial e que nos permitem olhar para este fenômeno (da violência); de modo a interpretarmos o peso desta na construção do processo civilizatório de nosso país.

### 3 A COLONIZAÇÃO E O INDÍGENA

Ao estabelecer-se em terras brasileiras o europeu encontrou dificuldades, do ponto de vista da produção de alimentos. Nem todo solo era rico, neste sentido. Quando era, surgia a necessidade de se produzir alimento em quantidade suficiente.

Além disso, a falta de carne, de leite, ovos, vegetais e trigo mudou a dieta do colonizador, acostumado com a fartura e a variedade de comida existente na terra natal. Por conta disso, não é raro encontrarmos casos de moléstias e falta de ânimo para o trabalho, durante o período de colonização; resultado de uma alimentação insuficiente. Moléstias erroneamente atribuídas a mestiçagem.

Outro ponto problemático, no que se refere a alimentação, relacionava-se com a baixa população bovina que havia no Brasil; bem como com o fato de que o gado era, de modo geral, pouco desenvolvido, por conta das pastagens insuficientes para promover seu melhor aproveitamento.

Questões como a da sífilis também acompanharam o colonizador (que, ao que tudo indica, trouxe a doença para os trópicos). De acordo com a obra de Gilberto Freyre a doença surgiu na França no século XVI e foi disseminada para outros lugares do globo, graças à mobilidade dos europeus pelo mundo. Por conta das navegações.

Na Europa (terra fria) as marcas que a sífilis deixava pelo corpo eram escondidas, por meio dos casacos usados para a proteção contra o frio. No caso brasileiro isso não podia ser feito (não em uma terra onde o clima tropical predominava). Por aqui, tanto a exposição da doença quanto





a contaminação/disseminação da mesma se deu de forma explícita e avassaladora. Notadamente entre os indígenas.

O contágio sífilítico é apenas uma amostra do processo de conquista realizado pelo homem branco/europeu por sobre indígenas e negros. A literatura que dá conta deste histórico não deixa dúvidas quanto a isto. A obra de Gilberto Freyre ratifica essa questão.

Ao invadirem as terras brasileiras os europeus estabeleceram, paulatinamente, um processo de dominação da população ameríndia. Os homens foram forçados ao trabalho, e as mulheres utilizadas para a formação da família (não havia abundância de mulheres brancas em nosso território) e havia a intenção de povoar o território conquistado.

As ameríndias, por outro lado, por vontade própria escolhiam o homem branco. Isto por acreditarem que, ao fazerem isto, estariam garantindo uma vida melhor para sua prole. Como o europeu, num primeiro momento, não estava preocupado com a pureza das gerações, mas com o domínio do território e o controle das riquezas; agiu de modo perpetuar a miscigenação. A questão da purificação racial é tema que vai aparecer, de modo mais preciso, no século XIX e início do século XX.

Cabe ressaltar que não havia, por parte do colonizador, algo como uma visão que levasse em consideração a "riqueza" produzida pela miscigenação. Por meio da qual os diferentes povos/etnias/raças pudessem contribuir, do ponto de vista da construção de uma nação. Havia, na verdade, uma leitura xenófoba que colocava em si (na leitura que o europeu fazia de si mesmo) as características superiores. Características (culturais, produtivas) que lhes davam, portanto, o direito de se sobrepor as demais (advindas dos indígenas e dos negros).

De modo que não é o encontro de uma cultura exuberante de maturidade com outra já adolescente, que se verifica; a colonização europeia vem surpreender nesta parte da América quase que um bando de crianças grandes; uma cultura verde e insipiente; ainda na primeira dentição; sem os





ossos nem o desenvolvimento nem a resistência das grandes semicivilizações americanas. (FREYRE, 2003, p. 158).

A violência na imposição cultural aconteceu, por aqui, de forma mais explícita daquela que ocorreu, por exemplo, entre colonizadores europeus e povos incas, maias e astecas. Para Freire (2003), estas culturas apresentavam uma maturidade incomparável com a que existia, aqui, por parte das tribos indígenas, quando da chegada dos Portugueses. O trato do colonizador, em relação a estes povos, por conta disto, se fez de modo díspar. No cenário brasileiro a imposição cultural, via religião, por exemplo, se deu de forma muito mais intensa/agressiva.

Da mesma forma, no Brasil ocorreu um processo que se pode chamar de libertinagem sexual, fato que passou a ser controlado apenas por meio da implementação do cristianismo e da regularização dos casamentos. O fato é que as mulheres indígenas eram facilmente conquistadas pelo homem branco, que se utilizava de artefatos, objetos (tais como espelhos), para obter o "direito" de praticar o ato sexual com ela.

A mulher indígena, em grande medida, apresentava uma visão ingênua diante do homem branco e de sua cultura. Um certo encantamento que a fazia ficar "à mercê" daquele.

Independentemente deste aspecto, sabe-se que a contribuição da mulher indígena, e negra, foi o que tornou possível a povoação das nossas terras. Não apenas por meio da procriação, mas pelo uso de conhecimentos atrelados ao manuseio de chás e do preparo de remédios usados na cura de diversas enfermidades. As mulheres possuíam, ainda, talentos manuais/artesanais, cultivavam plantas, domesticavam animais e mantinham costumes de higiene pessoal tais como o do banho diário (fato desconhecido pelo europeu daquela época).

Conforme afirma Freyre: "O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós." (FREYRE, 2003, p. 163).





Cabe salientar que a junção luxuriosa das raças, no Brasil, encabeçada pela miscigenação tornou possível a ocupação paulatina das terras. Fato que ocorreu não sem que tivesse ocorrido, ao mesmo tempo, processos culturais antagônicos que, por vezes, tornaram o estranhamento e, inclusive, o trato violento/desrespeitoso, em relação ao outro, uma prática rotineira; por conta deste estranhamento e por conta de o homem europeu ser intransigente, no que se refere a sua superioridade em relações aos indígenas e aos negros.

Estranhamento que o europeu sentiu ao se deparar, por exemplo, com o costume que havia, por parte de algumas tribos indígenas, brasileiras, de oferecer a esposa ao visitante, como sinal de hospitalidade.

Estranhamento que ocorrera, também por parte do europeu, diante da prática sexual indígena que não levava em consideração o que, no mundo europeu, passou a ser conhecido como prática sexual incestuosa.

Estranhamento que ocorreu, por parte do indígena, em relação ao europeu, uma vez que para o primeiro havia momentos específicos para a prática do ato sexual. Feitas, por vezes, por meio de "rituais" que transcendiam ao ato individual. Já o ultimo estava sempre pronto para realizar a conjunção carnal. Não respeitando hábitos e práticas tribais, etc.

De todo modo, o contato entre homem branco e indígena foi feito por meio da imposição cultural do primeiro, em relação ao segundo.

A história do contato das raças superiores com as consideradas inferiores é sempre a mesma. Extermínio ou degradação. Principalmente porque o vencedor entende de impor ao povo submetido a sua cultura moral inteira, sem transigência que suavize a imposição. (FREYRE, 2003, p. 178).

A imposição da moral branca deu-se, em grande medida, por conta da implantação, nos trópicos, da religião católica apostólica romana. Deste modo, o culto ao catolicismo foi impregnado na cultura indígena por meio de práticas que levavam em consideração, por exemplo, os cantos religiosos (realizados de forma mecânica e feitos, em grande medida, como pura reprodução).





A lógica explicativa da imposição religiosa (e moral) era a que falava em nome da salvação daquelas almas (dos indígenas) que, a princípio, estavam condenadas ao inferno. Justamente por não acreditarem no Deus verdadeiro e único salvador da humanidade: Jesus Cristo.

Diante disto, os cultos tradicionais desencadeados pelas tribos indígenas foram extintos; bem como a crença indígena em vários deuses (politeísmo religioso).

As práticas impostas foram regulamentadas e ocorriam em lugares e horários específicos, de modo a não haver maiores resistências. Ao mesmo tempo, o indígena foi vestido como homem branco (para tapar as partes “pudicas” e pecaminosas, expostas originalmente pelos indígenas, uma vez que grande parte das tribos, no Brasil, não usavam roupas compridas, mas apenas adereços no corpo).

A prática da poligamia foi combatida e leis europeias passaram a regular o cotidiano indígena (em especial a lei que tratava da fornicação). Vestiram o aborígene como os brancos se vestiam. Instruíram-no para que trabalhasse nas plantações. Claro, por meio de uma divisão do trabalho organizada pelo europeu.

Os costumes alimentares foram modificados (ao indígena foi apresentada a água ardente). A mudança de hábito ocasionou turbulentas adaptações, em especial no metabolismo dos habitantes das terras brasileiras. Como decorrência disto surgiram doenças que se alastraram em larga escala, em especial nos séculos XVI e XVII.

Os padres que aqui chegaram, incumbidos de ensinar o indígena o contato com as letras e o cálculo, buscaram realizar seu trabalho de modo preciso. Instituído regimes disciplinares exemplares. No entanto, o uso dessas habilidades (ler, escrever, realizar cálculos matemáticos) não fazia sentido para os indígenas. Independente disto, o europeu, convencido da utilidade de tais conhecimentos, compeliu o indígena ao contato com as letras.





Ler, contar, escrever, soletrar, rezar em latim. Em tais exercícios se revelariam os indígenas sem o gosto nenhum de aprender; sendo fácil de imaginar a tristeza que deve ter sido para eles o estudo em colégios dos padres. Tristeza apenas suavizada pelas lições de cantos e música; pela representação de milagres e de autos religiosos; pela aprendizagem de um ou outro ofício manual. Daí conclui Anchieta pela “falta de engenho” dos indígenas, o próprio Gabriel Soares descreve os Tupinambás como “muito bárbaros” de entendimento. (FREYRE, 2003, p. 214).

## Mas, insiste Freyre

A verdade, porém, é que dominou as missões jesuíticas um critério, ora exclusivamente religioso, os padres querendo fazer os caboclos uns dóceis e melífluos seminaristas; ora principalmente econômico de se servirem os missionários dos índios, seus aldeados, para fins mercantis; para enriquecerem, tanto quanto os colonos, na indústria e no comércio de mate, de cacau, de açúcar e de drogas. (FREYRE, 2003, p. 217).

Os indígenas, de modo geral, foram obrigados a aceitar as condições impostas pelos europeus. Condições que modificaram violentamente os costumes e a cultura dos primeiros. Por meio de castigos físicos severos.

Causa de muito despovoamento foram ainda as guerras de repressão ou de castigos levadas a efeito pelos portugueses contra os índios, com evidente superioridade técnica. Superioridade que os triunfadores não raras vezes ostentaram contra os vencidos, mandando amarrá-los à boca de peças de artilharia que, disparando, “semeavam a grandes distâncias os membros dilacerados”; ou infligindo-lhes suplícios adaptados dos clássicos às condições agrestes da América. Um desses, o de Tulo Hostílio, de prender-se o paciente dois fogosos cavalos, logo soltos em rumo opostos. Esse horrível suplício foi substituído no extremo-norte do Brasil pelos de amarrar-se o índio a duas canoas, correndo estas, à forma de remos, em direções contrárias até partir-se em dois o corpo do supliciado. No Maranhão e no Pará as crueldades contra os indígenas não foram menores do que as exercidas no Sul pelos paulistas: estes chegaram a incumbir-se de guerras contra os índios como de uma especialização macabra. O resgate, ou fosse a venda de índios, capturados e trazidos dos sertões às fazendas





em condições tais que só chegavam a metade ou a terça parte, praticava-o o próprio governo em benefício da construção de igrejas. (FREYRE, 2003, p. 226).

A crueldade no trato com o indígena, por parte do colonizador, no Brasil colonial, aconteceu sob a forma cultural e física. As formas de violência física, notadamente, foram muitas e praticadas de modo cruel. O indígena não se adaptou ao trabalho forçado, seja nos campos seja na casa do Senhor de engenho. Sua saúde acabou prejudicada e fez com que o colonizador, de modo a responder a isso, se utilizasse de de mais e mais castigos; mais formas de imposição da violência.

Não era incomum o indígena, submetido a esta realidade, cometer suicídio. E o fazia, por exemplo, por meio do hábito de comer terra. De todo modo, a “inaptidão” para o trabalho forçado fez com que o colonizador buscasse uma alternativa. E esta alternativa foi o negro advindo da África. Este acabou se mostrando mais “adaptado” ao trabalho pesado realizado nos trópicos, bem como as formas de alimentação local. Acabou servindo, deste modo, a exploração encabeçada por Portugal, feita em terras brasileiras; bem como ao conseqüente crescimento e enriquecimento da colônia portuguesa.

## 4 A COLONIZAÇÃO E O NEGRO

Ao perceber que o indígena não seria útil para a organização agrária brasileira, o branco encontrou no negro a força que seria capaz de conduzir a economia. Não apenas por meio da força, bruta, de trabalho. Isto o diferenciou do indígena, que por ser nômade, por exemplo, não trabalhava a partir da ideia de cultivo (plantação) ou da criação de animais para consumo. Em geral, os animais que os indígenas cultivavam serviam para companhia e não para alimentação.





No caso do negro, a proximidade para com alguns costumes e práticas dos europeus era mais explícita. Ambos conheciam o cultivo de sementes, criavam animais para o consumo e produziam tecidos com algodão. Para além destas similitudes o negro possuía, conforme assinalamos, uma conformação física adaptada ao trabalho, ao sol e a alimentação produzida no Brasil.

Independente disto, ou seja, apesar de sua contribuição e de sua similitude para com o europeu, o negro não deixou de sofrer as mais diversas formas de violência, por parte do colonizador.

É absurdo responsabilizar-se o negro pelo que não foi obra sua nem do índio, mas do sistema social e econômico em que funcionaram passiva e mecanicamente. Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência mesma do regime. Em primeiro lugar, o próprio interesse econômico favorece a depravação criando nos proprietários de homens imoderado desejo de possuir o maior número possível de crias. Joaquim Nabuco colheu em um manifesto escravocrata de fazendeiros as seguintes palavras, tão ricas de significado: “a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador”. (FREYRE, 2003, p. 399).

Assim como fora direcionada para a população indígena, a violência contra o negro também adotou formas perversas e diversificadas. Notadamente àquelas ligadas à questão sexual. A sífilis foi passada, aos negros, pelos europeus. Meninas ainda adolescentes eram entregues, virgens, para homens brancos contaminados, “porque por muito tempo dominou no Brasil a crença que para o sifilítico não há melhor depurativo que uma negrinha virgem.” (FREYRE, 2003, p. 400).

A violência sexual acompanhou a vida do negro, no Brasil colonial.

Nas condições econômicas e sociais favoráveis ao masoquismo e ao sadismo criadas pela colonização português – colonização, a princípio, de homens quase sem mulher – e no sistema escravocrata de organização agrária no Brasil; na divisão da sociedade em senhores todo-poderosos e em escravos passivos é que se devem procurar as causas principais





do abuso de negros por brancos, através de formas sádicas de amor que tanto se acentuaram entre nós; e em geral atribuídas à luxúria africana. (FREYRE, 2003, p. 404).

Nas primeiras décadas da colonização europeia, no Brasil, a falta de mulheres propiciou que práticas sexuais entre colonizadores e homens negros se estabelecesse. Cabe ressaltar, entretanto, que esta não foi uma realidade específica do Brasil. As relações entre homens já eram costumeiras entre os europeus, por conta das longas expedições que faziam. Até mesmo em Portugal estas práticas aconteciam, como afirma Freyre.

A violência contra o negro se estendeu às crianças, uma vez que os filhos dos colonizadores aprendiam, por exemplo, a usar as crianças negras, escravas, em suas brincadeiras. Brincadeiras que envolviam formas de humilhação que com o tempo foram se acentuando.

Logo que a criança deixa o berço", Escreve Koster, que soube observar com tanta argúcia a vida de família nas casas-grandes coloniais, dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos; empregam-no em tudo e além disso incorre sempre em censura e em punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos. (FREYRE, 2003, p. 419).

As crianças cresciam reproduzindo o racismo colonial. A relação entre meninos brancos e negros baseava-se no fato de que ao negro cabia assumir o papel inferior, vexatório, durante as brincadeiras. Eles eram os "cavalos" que puxavam as carroças, os "bois" que levavam açoites. Na falta de carneiros "se transformavam em um" e eram montados pelos meninos brancos. Quando ocorria alguma repreensão, advinda de um adulto, esta era direcionada ao menino negro (que, não raras as vezes, apanhava).

Além do fato de, no Brasil colonial, as crianças brancas aprenderem a tratar as crianças negras como "animais"; sabe-se que as senhoras de





engenho promoviam ações violentas contra negras e ou mulatas, por conta da inveja ou do ciúme que desenvolviam em relação aquelas. Conforme aponta Freyre (2003, p. 114), “não convém esquecer-se o sadismo da mulher, quando grande senhora, sobre os escravos e principalmente as mulatas; por ciúme ou inveja sexual.” Algumas senhoras eram conhecidas pela crueldade no trato com as escravas.

Quanto a maior crueldade das senhoras que dos senhores no tratamento do escravo é fato geralmente observado nas sociedades escravocratas. Confirmam-nos os nossos cronistas. Os viajantes, o folclore, a tradição oral. Não são dois nem três, porém muitos os casos de crueldade de senhoras de engenho contra escravos inermes. Sinhás-moças que mandavam arrancar os olhos de mucamas bonitas e trazê-los à presença do marido, à hora da sobremesa, dentro da compoteira de doce e boiando em sangue ainda fresco. Baronesas já de idade que por ciúme ou despeito mandavam vender mulatinhas de quinze anos a velhos libertinos. Outras que espatifavam a salto de botina dentaduras de escravas; ou mandavam-lhes cortar os peitos, arrancar as unhas, queimar a cara ou as orelhas. Toda uma série de judiaria. O motivo, quase sempre, o ciúme do marido. O rancor sexual. A rivalidade de mulher com mulher. (FREYRE, 2003, p. 421).

Outro ponto que chama a atenção, a partir dos relatos de Freyre, refere-se ao fato de que são escassos os casos de traição de mulheres brancas, no que se refere aos seus maridos. Isto se deve a obediência e ao temor que as mulheres destilavam em relação a figura masculina, o pai ou marido. Por isso mesmo, sofriam fortes castigos aquelas mulheres que ousavam desobedecer as rígidas regras da família patriarcal

Não raro a sinhá-moça criada a roçar os moleques, entrega-se a eles, quando os nervos degenerados acordam em desejos irremediáveis; então intervém a moral paterna: castra-se com uma faca mal afiada o negro ou mulato, salga-se a ferida, enterram-no vivo depois. A rapariga, com um dote reforçado, casa com um primo pobre. (FREYRE, 2003, p. 422).





As tentativas de aventura, por parte das mulheres brancas, não eram tão comuns quanto as praticadas pelos senhores de engenho. As sinhásmoças, por exemplo, viviam cercadas durante a maior parte do tempo por mucamas de confiança ou por pessoas da família. Eram protegidas, pois a pureza não poderia ser algo passível de dúvida. As donzelas, com 12 ou 13 anos, eram entregues a maridos mais velhos. Homens, normalmente, envolvidos com a política ou possuidores de muitas terras.

As mulheres, de modo geral, sofreram mesmo não sendo escravas ou indígenas, no período colonial. Muitas por conta de maridos que as tratavam como escravas. Outras tantas por conta de pais muito severos, preocupados com a honra de suas filhas. Deste modo, as encaminhavam ao casamento de maneira abrupta. Fato que contribuía para que engravidassem e se tornassem mães, prematuramente. Algumas, ainda por conta desta questão, não resistiam ao parto e morriam.

O marido, viúvo, logo tratava de encontrar outra esposa e assim seguia sua vida e a reprodução de sua linhagem. Meninas que passassem dos quinze anos e não realizassem o casamento eram vistas de modo pejorativo ou como enorme fonte de preocupação, por parte dos pais.

O que houve no Brasil – cumpre mais uma vez acentuar com relação às negras e mulatas, ainda com maior ênfase do que com relação às índias e mamelucas – foi a degradação das raças atrasadas pelo domínio da adiantada. Esta desde o princípio reduziu os indígenas ao cativo e à prostituição. Entre brancos e mulheres de cor estabeleceram-se relações de vencedores e vencidos – sempre perigosa para a moralidade sexual. (FREYRE, 2003, p. 515).

As negras receberam, com o passar da história, a fama de possuírem desejos sexuais mais quentes do que outras mulheres. No entanto, quem as "usava" para satisfazer seus desejos eram os senhores de engenho. A libertinagem não foi implantada, no Brasil, pelas negras. Elas não trouxeram





essa prática atrelada à alguma espécie de "instinto". O excesso sexual vem do colonizador, por meio de seus pensamentos e atos.

O que ocorreu, na verdade, foi que toda forma de libertinagem e depravação sexual, feita entre o colonizador e negras e mulatas, acobertou a relação regradada, do ponto de vista sexual, que estes mesmos homens brancos tinham com suas esposas e ou suas mulheres brancas.

Somos forçados a concluir, antes de nos regozijarmos com os elogios de Burton à pureza das senhoras brasileiras do tempo da escravidão, que muita dessa castidade e dessa pureza manteve-se às custas da prostituição da escrava negra; à custa da tão caluniada mulata; à custa da promiscuidade e da lassidão estimulada nas senzalas pelos próprios senhores brancos. (FREYRE, 2003, p. 539).

Além da prostituição, prática implementada nas senzalas e nos povoados, a "raça inferior" (negra) eram reservados os piores serviços de higiene; a serem feitos nas casas dos Senhores de engenho, nos vilarejos, etc.

Ao escravo negro se obrigou aos trabalhos mais imundos na higiene doméstica e pública dos tempos coloniais, um deles o de colocar à cabeça, das casas para as praias, os barris de excremento vulgarmente conhecidos por tigres. Barris que nas casas-grandes das cidades ficavam longos dias dentro de casa, debaixo de escadas ou em um outro recanto acumulando matéria. Quando o negro os leva é porque já não comporta mais nada. Iam estourando de cheios. De cheios e de podres. Às vezes largavam o fundo, emporcalhando-se então o carregador da cabeça aos pés. Foram funções essas e várias outras, quase tão vis, desempenhadas pelo escravo africano com uma passividade animal. (FREYRE, 2003, p. 550).

Fato que contrasta com esta prática é que o escravo, de modo geral, possuía hábitos higiênicos mais acentuados do que os advindos do colonizador. Por exemplo o hábito de tomar banho frequentemente. Algo que não era feito pelo colonizador, nem em solo europeu e nem mesmo nas terras tropicais, brasileiras.





As negras, por sua vez, tinham hábitos tais como o de cuidar da limpeza dos alimentos e do lar. O “asseio” para consigo e para com as coisas do uso cotidiano, no Brasil, adveio, do ponto de vista cultural, em grande medida, dos negros e das negras.

O colonizador e seus descendentes, por conta de não precisarem realizar praticamente nenhuma tarefa enfadonha (os negros faziam estas tarefas por eles), acabaram por desenvolver uma preguiça peculiar. Preguiça que se somava ao sedentarismo e que, no caso das mulheres brancas, resultou numa espécie de envelhecimento precoce. Por outro lado, a escrava tornava-se cada vez mais revigorada por conta das numerosas atividades que realizava cotidianamente. Atividades que a tornavam robusta, fisicamente falando.

## 5 CONCLUSÃO

A interpretação histórica e sociológica de Gilberto Freyre evidencia a forma como deu-se a ocupação, o povoamento, das terras brasileiras. Calcada, desde a colonização, em disparidades étnico-raciais e sociais de grande envergadura. Calcada na exploração das terras e, conseqüentemente, dos indígenas e dos escravos. Tudo em nome da coroa portuguesa e do enriquecimento desta.

A povoação brasileira ocorreu de forma conjunta com a realização do trabalho escravo, realizado pelas denominadas “raças inferiores”. O contato com o indígena ocorreu de maneira abrupta, por meio da qual sua cultura e modo de vida foi inteiramente desconsiderado. A violência passa a ser empregada de forma sistemática, colocando na sociabilidade brasileira este elemento enquanto elemento catalizador do contato social. Flagelos físicos e humilhações são frequentes. O que, numa perspectiva racista e xenófoba, vai caracterizando uma forma de povoamento embasada na incapacidade de se sentir empatia pelo outro.





O patriarcalismo e o patrimonialismo brasileiros, largamente estudados em momentos posteriores à obra de Gilberto Freyre, confirmam este processo. Mostrando, em grande medida, as consequências perversas desta construção social.

Mas não foi somente o indígena que foi violentado/humilhado pelo colonizador. Os escravos, negros, chegados da África também sofreram suplícios e humilhações. Apesar da forte influência que exerceram, no que se refere à construção social e cultural brasileira, foram desconsiderados pelo colonizador. Fato que reverbera até os dias de hoje (século XXI), uma vez que permanece, no Brasil, uma situação por meio da qual a violência atinge, em maiores proporções, os negros. Onde os negros ganham salários, em grande medida, menores do que os dos brancos. Onde a proporção de pessoas, de cor negra, possuidoras de curso superior é bem menor do que aquela advinda de pessoas de cor branca.

Do mesmo modo, a violência sexual que sifilizou o Brasil com a chegada do europeu e que acometeu mulheres negras e indígenas (e na falta dessas, os homens negros, utilizados para práticas sexuais) veio acompanhada de um sadismo estarrecedor, que por vezes não poupava nem mesmo as crianças. Crianças, aliás, usadas como objetos ou como animais por seus "pares" brancos.

Hoje vemos políticas públicas voltadas aos indígenas, tais com o vestibular indígena, que existe em algumas universidades brasileiras. Todavia, feito para uma população extremamente reduzida e que ainda encontra muitas dificuldades para se adaptar às rotinas e aos valores do homem branco.

É fato que o homem branco enriqueceu, em terras brasileiras, às custas da exploração do trabalho de indígenas e dos escravos/negros. Os escravos, responsáveis por praticamente todas as atividades laborais, cuidavam da casa, dos filhos dos senhores de engenho, das plantações e das colheitas. E faziam tudo isso sem receberem nenhum incentivo. Pelo contrário, eram





usados à exaustão e quando não correspondiam, mais, as expectativas, eram descartados e não recebiam nenhum amparo.

A segunda metade do século XX consolidou uma era de direitos (civis, políticos e sociais) de proporções nada desprezíveis. No Brasil, por exemplo, a Constituição cidadã de 1988 instituiu avanços significativos, que redundaram em Leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Estatuto do Idoso, etc. As chamadas minorias (negros, indígenas, mulheres, crianças, idosos, homossexuais), historicamente segregados, violentados, calados; passam a ter voz e vez, de forma crescente.

No entanto, o país vive uma situação ambivalente, por meio da qual avança, por um lado, do ponto de vista institucional (do ponto de vista da infraestrutura) e do aumento do Estado, que procura abarcar mais e mais demandas/necessidades sociais; mas que, por outro lado, convive com formas assimétricas de poder (no excesso de uso do poder, por parte de alguns indivíduos ou grupos), calcadas, ainda, em elementos etno-raciais, de gênero, de ordem econômica.

Uma obra como a de Gilberto Freyre é fundamental para compreendermos as raízes profundas de nossa sociabilidade, calcada na falta de empatia pelo outro. Elemento cultural e social que dificulta a construção de uma nação embasada em direitos e deveres. No respeito pelo outro e pela vida.

Gilberto Freyre foi, por muito tempo, colocado à margem da literatura sociológica brasileira por ser considerado um autor “de direita”, um conservador. Para nós é um intelectual que contribuiu enormemente para o diagnóstico do complexo país chamado Brasil.

Retomar a leitura deste grande autor/pesquisador da vida brasileira nos parece ser de importância fundamental para mantermos a capacidade de efetuarmos diagnósticos, notadamente acerca da violência, calcados em sólida base historiográfica e sociológica. O que permite que avancemos na análise da violência, diante do contemporâneo, mas sem perdermos de vista



o caldo cultural e social que herdamos e que nos acompanha; compondo nosso DNA.

## REFERÊNCIAS

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência: debates e desafios. *Revista Educação: Especial Grandes Temas*, São Paulo: Segmento, n. 1, p. 6-17, 2008.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *Violência e conflitualidades*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

WIEVIORKA, Michel. *Em que mundo viveremos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WIKIPÉDIA. *Patriarcado*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Patrimonialismo>. Acesso em: 10 fev. 2020.

WIKIPÉDIA. *Patrimonialismo*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Patrimonialismo>. Acesso em: 10 fev. 2020.





# DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUESTÕES PARA O DIREITO E PARA A PSICANÁLISE

Paulo José Angelo Andrade<sup>1</sup>

Michelle Martins Papini Mota<sup>2</sup>

Ana Luíza Mota Sant'anna<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A temática de gênero e a violência sofrida pelas mulheres é costumeiramente estudada por diversos pesquisadores dos vários campos do conhecimento, já que acompanha a trajetória histórica de grande parte dos países.

A violência contra as mulheres foi reconhecida como uma forma de violação aos direitos humanos na Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos em Viena, no ano de 1993. A partir desse marco, a ONU, seus países-membros e as várias organizações civis e não governamentais estão trabalhando para a eliminação de todos os tipos de violências contra a mulher.

Rubia Zanotelli Alvarenga, ao se referir à dificuldade da efetivação dos direitos humanos destaca a preocupação da proteção à mulher, pois segundo ela desta proteção decorre a necessidade de preservação da espécie humana. Assim, mesmo existindo a previsão normativa protetiva e aceitação da importância da mulher, ela continua sendo vítima das mais variadas formas de violência.

Analisando a questão da mulher em relação à dignidade da pessoa humana enquanto direito humano, na esfera laboral enquanto a

<sup>1</sup> Mestre em Direito Empresarial pelas Faculdades Milton Campos; Especialista em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Professor na Rede de Ensino Superior na Academia da Polícia Militar de Minas Gerais; Advogado.

<sup>2</sup> Especialista em Direito dos Contratos pela Fundação Educacional Lucas Machado; Assessora Jurídica na Polícia Militar do Estado de Minas Gerais; Advogada.

<sup>3</sup> Mestre em Psicologia e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais; Psicanalista.



existência de normas que perpetuem diferenciação, Alvarenga (2016, p. 40) pondera que “de fato, a dignidade humana é um princípio ou regra de direito absoluta, que não permita ponderação ou violação, sob pena de inconstitucionalidade.”

Por atingir a todas as classes sociais, etnias, e culturas, indiferente aos níveis econômico e social, a violência contra a mulher tem seu cunho centrado em questões sociais da própria história da civilização, vinculados a fatores originários ao sistema familiar patriarcal, pelas diferenças de gênero, educação, cultura e sociedade do mundo atual.

É nesse contexto de variações da violência sofrida pela mulher que se justifica o presente trabalho, que pretende encetar breve análise sobre o conceito de gênero e violência doméstica no sistema jurídico brasileiro, além de levantar as questões que ela apresenta ao campo do Direito e da Psicanálise.

## 2 UMA QUESTÃO DE GÊNERO

O conceito de gênero está em constante debate e segue em perpétuo processo de construção e evolução. Stolcke (2004) assevera que a identidade sociossimbólica dos sujeitos, a qual é exibida ao mundo, é variável e está em constante transformação, pois deriva de uma variação cultural ao qual o sujeito encontra-se submerso.

Como visto em outro momento (ANDRADE; MOTA, 2018), tal foi a constatação que permitiu Simone de Beauvoir afirmar que a opressão contra as mulheres não se deve a fatores biológicos, psicológicos ou econômicos, mas sim a uma ordem hierárquica inventada pelo patriarcalismo para assegurar a autoridade masculina sobre as mulheres.

Em decorrência do patriarcalismo, as mulheres, ao longo do tempo, têm sido vítimas de conceitos sociais que as coloca numa posição de



fragilidade, características responsáveis por uma construção de um estereótipo de pessoas menos capazes.

Como abordado em outro momento (ANDRADE; MOTA, 2018) essa diferenciação com relação ao gênero, propicia a desvalorização, a discriminação e a violência em relação a mulher, a qual está enraizada em situações culturais, e, principalmente, está interligada ao modelo Educacional Androcêntrico existente.

A sociedade vivencia o modelo educacional androcêntrico impondo de uma forma a supervalorização do homem em relação à mulher. Angriman (2017) aduz que a educação envolve, pelo menos, uma tríade de variáveis. A possibilidade de seu acesso pelas maiorias; a filosofia de seus conteúdos e sua poderosa influência como mecanismo de controle social em geral, e, na construção social da identidade de gênero.

Contata-se que o modelo educacional, é uma poderosa ferramenta servil ao domínio patriarcal que se identifica de forma expressa nas restrições históricas sobre o acesso à educação que foram impostas às mulheres, e ainda existem, e, de uma perspectiva mais geral, a todos os setores excluídos e vulneráveis.

Em matéria criminal, as mulheres também eram consideradas, dóceis, frágeis, muito menos capazes de cometer crimes que os homens e, quando os cometia, seria sempre sob a influência de um homem ou por motivos de paixão, surgindo assim às questões de paradigma de gênero e de dominação masculina (ANDRADE; MOTA, 2017)

Conforme apontado por Andrade e Mota (2017), nas sociedades ocidentais ocorreu a evolução do poder numa relação de imposição, em sentido genérico, do homem sobre a mulher, denominada por Anibal Quijano de colonialidade de gênero. Devido ao seu enraizamento em nível cultural, o primeiro lugar onde se aprende a dominação do homem em relação à mulher é no ambiente familiar; de forma que o trato às mulheres em todos



os outros setores passa a ser mera réplica do trato recebido por ela neste primeiro ambiente.

Giffin (1994) relata que a família é uma instituição social onde a relação entre gêneros são organizados, havendo um controle social da identidade e do corpo da mulher, cuja função maior é o de ser mãe, socialmente aceita como responsável pela reprodução dos filhos, colocando-a numa posição de frigidez feminina e apontando para direitos legais dos maridos sobre suas esposas. Esse controle do marido para com sua esposa passa a ser violento na medida em que emerge um "direito" de proteção da família, onde tem dado lugar ao surgimento da violência contra a mulher, em especial a violência doméstica.

Assim, é preciso que voltemos nossa atenção ao problema da violência doméstica contra a mulher. Antes, porém, faz-se mister realizarmos um sobrevoo sobre as diferentes formas de violência contra as mulheres e a legislação que lhe diz respeito.

### 3 TIPOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: A LEGISLAÇÃO

O termo violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Segundo Zaluar (1999), esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite de acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga maléfica.

Violência sexual e violência física são formas de violência impostas às mulheres, contudo não são as únicas. Há de se destacar o assédio sexual, a desqualificação intelectual, a coerção, agressão psicológica e moral, dentre várias outras formas inimagináveis de atitudes violentas.



Na legislação brasileira, os tipos de violência contra a mulher foram conceituados na – Lei n. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, sendo elas:

Art. 7º - São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I – a *violência física*, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II – a *violência psicológica*, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III – a *violência sexual*, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV – a *violência patrimonial*, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V – a *violência moral*, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006).

Em pesquisa recentemente realizada pelo Instituto Avon,<sup>4</sup> verificou-se que muitas atitudes praticadas pelos homens em relação às mulheres,

<sup>4</sup> O Instituto Avon é uma organização não governamental, que tem como objetivo mobilizar a sociedade para o enfrentamento do câncer de mama e da violência contra a mulher no Brasil e as referidas pesquisas estão disponíveis no site do Instituto Avon (2018).



são tidas por estes como situação de normalidade e não como um ato de violência ou discriminação.

Os dados obtidos pelo Instituto Avon (2018) demonstram que para os homens entrevistados, 35 % não consideram violência coagir uma mulher a participar de atividades degradantes como desfiles e leilões; 31% não consideram violência repassar fotos ou vídeos das colegas sem autorização delas e 27% não consideram violência abusar da garota se ela estiver alcoolizada.

Em outra pesquisa realizada pelo mesmo Instituto que analisa os tipos de violência sofrida pela mulher, quantas pessoas conhecem quem sofreu algum tipo de violência, quantas mulheres já sofreram a referida forma de violência e quantos homens já praticaram os atos referidos, possui um resultado avassalador, senão vejamos:

Tabela 1 – Tipos de Violência

Violência	Conhecem casos	Sofreram (Mulheres)	Cometeram (homens)
Assédio sexual	73%	56%	26%
Violência sexual	46%	28%	13%
Violência física	22%	10%	4%
Desqualificação intelectual	62%	49%	19%

Fonte: Instituto Avon (2018).

Estes dados refletem um histórico cultural de violência como se pode verificar nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referentes a registros de atendimento na Central de Atendimento à Mulher, donde se extrai que em 2009 foram 40.857, em 2010 foram 108.491, 2011 foram 74.984 e no primeiro semestre de 2012 foram 47.555.

Na Tabela 2 demonstram-se os registros por tipos de relato de violência:



Tabela 2 – Registros de atendimentos da Central de Atendimento à Mulher

Registros de atendimentos da Central de Atendimento à Mulher, segundo o tipo do relato				
Tipo de Relato	Brasil - 2009 - 2012			
	Registros de atendimentos da Central de Atendimento da Mulher			
	2019	2010	2011	2012 <sup>(1)</sup>
Total	40 857	108 491	74 984	47 555
Violência física – lesão corporal leve, grave e gravíssima, tentativa de homicídio e homicídio	22 006	63 838	45 953	26 939
Violência psicológica – ameaça, dano emocional, perseguições, assédio moral no trabalho	13 555	27 440	17 987	12 941
Violência moral – difamação, calúnia e injúria	3 595	12 608	8 176	5 797
Violência patrimonial	817	1 840	1 227	750
Violência sexual – estupro, exploração sexual e assédio no trabalho	576	2 318	1 298	915
Outros tipos de violência	308	447	343	213

Secretaria de Políticas para as Mulheres, Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180

Fonte: IBGE (2012).

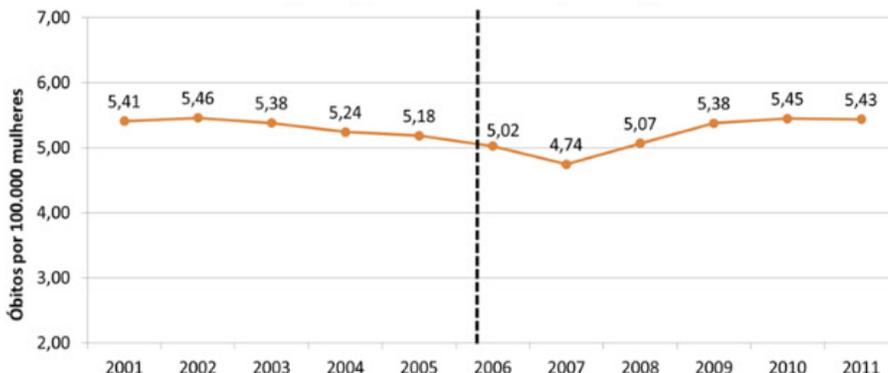
<sup>(1)</sup> Informações correspondentes ao primeiro semestre

A Lei Maria da Penha criou 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.

Se observarmos o Gráfico 1, que mostra a mortalidade de mulheres por agressões antes e após a vigência da Lei Maria da Penha, constatamos que a simples criminalização de uma conduta não tem o condão de inibi-la. É claro que não pode negar que a Lei Maria da Penha trouxe muitos benefícios ao combate à violência contra a mulher, todavia, só a norma não possui força suficiente para erradicar a referida violência.



Gráfico 1 – Mortalidade de mulheres por agressões antes e após a vigência da Lei Maria da Penha



Fonte: Garcia (2020).

## 4 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Adentrando mais especificamente ao tema da violência doméstica, ela é caracterizada por qualquer forma de violência praticada dentro do contexto familiar, seja ela física, sexual, psicológica, moral ou patrimonial. Assim, a violência doméstica contra a mulher é aquela que ocorre dentro do lar, ou seja, dentro do ambiente familiar, delimitado por pessoas que convivem na mesma casa ou por aquelas acrescentadas esporadicamente àquele ambiente.

Neste contexto, a violência familiar seria aquela compreendida entre os indivíduos que possuem laço de parentesco ou até mesmo por aqueles que se dizem parentes por afinidade ou por vontade expressa, não existindo a necessidade de coabitação.

Assim, violência doméstica e familiar são as formas de violência abrangidas pela Lei n. 11.340/2006 e são entendidas respectivamente conforme incisos I e II, do artigo 5º, da citada Lei:

Art. 5. Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:



- I – no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;
- II – no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa.

## 5 O CICLO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Segundo Moreira (2006), a vitimização de mulheres de forma contínua e recorrente pode ser representada em três etapas, compondo o que se denomina de Ciclo da violência doméstica.

A primeira etapa é o início e o desenvolvimento da tensão, caracterizada pela gradual irritação do agressor, iniciando-se com incidentes menores como agressões verbais e quebra de objetos.

A segunda etapa é a de explosão da violência, que é a parte mais curta e violenta, marcado por agressões agudas, no ponto máximo de tensão do agressor.

A última etapa é a lua-de-mel, que é caracterizado pela calma, com o fim da agressão física e o medo do agressor de perder a companheira.

Figura 1 – O ciclo da violência



Fonte: Brasil (2003, p. 57 apud MINAS GERAIS, 2011, p. 13).



A primeira etapa, o início e o desenvolvimento da tensão, é a fase da aceitação, submissão, o “deixa prá lá, foi só um momento ruim”.

A segunda etapa, explosão da violência, é a fase da exacerbação de toda a violência, física, psíquica, emocional, individualmente ou não. Momento em que a vítima é submetida às agressividades, reagindo ou não.

Eventualmente mesmo não reagindo é assistida por terceiros para coibir a violência. É marcada por agressões agudas e ataques mais graves. A vítima geralmente não reage por temer uma violência maior. Algumas vítimas antecipam-se a esse estágio por saber que a fase é curta e o momento de “recompensa” está para chegar.

A terceira etapa, Lua de Mel, é a fase “sabe ele prometeu, isto não se repetirá”, “eu o amo”, etc. É um momento de calma. Nesta fase, o agressor, com medo de perder sua companheira, está se desculpando e aparenta remorso. Compromete-se em não agredir novamente e torna-se o mesmo por quem a vítima apaixonou-se uma vez.

O Ciclo da violência torna-se constante e a mulher não consegue tomar as devidas providências para sair dessa situação, muitas vezes por falta de coragem, por questões financeiras, dependência emocional e passa a vivenciar diariamente a situação descrita. E, no ciclo que se repete, a tendência é da agressão sofrida pela mulher ser mais intensa, chegando ao fim da própria vida.

## 6 O CICLO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUESTÕES PARA A PSICANÁLISE

Quando um psicanalista se propõe a analisar o Ciclo da violência doméstica, tal como proposto por Moreira (2006) é inevitável que ele se sinta impulsionado a abordá-lo pelo viés psicopatológico. Perguntas como: “quais mecanismos psíquicos teriam motivado o sujeito a agir com agressividade?”, “qual experiência infantil traumática estaria sendo repetida no momento da agressão?” orientam a análise da questão.



À primeira vista, essa análise não encontra resistência no campo psicanalítico, haja vista que a situação da violência em questão diz respeito ao encontro singular de duas psiques. Todavia, a parcialidade desse nível de análise deve ser colocada. Isso porque, a violência doméstica envolve tanto questões subjetivas – como visto acima – quanto questões sociais e políticas, conforme problematizamos no início desse artigo.

Dizemos que as vítimas são masoquistas, passivas, trancamo-las em um discurso psicopatológico que também tem o efeito de condená-las, de naturalizar seu comportamento. [...] Se [...] a violência conjugal pode decorrer de uma psicopatologia, ela também é parte de um dispositivo social e de atribuições de gênero. (AYOUCH; LAUFER, 2018, p. 158, tradução nossa).

Esse é o ponto de vista de Thamy Ayouch e Laurie Laufer em seu artigo *Violences conjugales, famille, vulnérabilité*. Ele e ela respondem criticamente a essa análise psicológica que, em nome da singularidade do sujeito, não leva em conta a inserção da violência conjugal no contexto mais geral da violência de gênero.

Ayouch e Laufer (2018) entendem que a psicologização desse tipo de violência a torna um fenômeno isolado ou aberrante, o que impossibilitaria pensar em formas de se modificar o sistema particular de sexo/gênero ao qual ela está inscrita.

Sua crítica visa, mais precisamente, a uma teoria e um fazer psicanalítico que não só se mostra surdo aos debates feministas contemporâneos sobre gênero, como tende a reforçar as normas de gênero a partir de conceitos e teorias que não são reconhecidos por seus autores como historicamente datados.

Sob o pretexto de questionarem a responsabilidade do sujeito na situação da qual se queixa e a estranha satisfação que obtém nas situações de violência em que participa, inúmeras teorizações analíticas elegem o 'gozo feminino' como o conceito príncipes em jogo nas violências conjugais e como causa de sua manutenção. (AYOUCH; LAUFER, 2018, p. 153, tradução nossa).





Na perspectiva de Ayouch e Laufer (2018), os/as psicanalistas se mostram despolitizado(a)s, por exemplo, quando não interrogam os efeitos políticos e subjetivos de alguns de seus conceitos que possuem representações de gênero em seus fundamentos. Sobre esse ponto específico, ele e ela afirmam que ainda que

[...] o inconsciente desconheça que a violência seja de gênero, como também o fazem as metapsicologias que tentam dar conta desse tipo de violência, ela, todavia, se inscreve em um contexto social em que uma configuração particular de relações de gênero não deixa de influenciar os posicionamentos subjetivos. (AYOUCH; LAUFER, 2018, p. 157, tradução nossa).

O cerne do problema que se encerra no argumento do autor e da autora apresentado acima está no seguinte paradoxo: em nome de uma pretensa isenção política da psicanálise, os/as psicanalistas não reconhecem sua recusa de se politizarem como um ato político. Isso porque, ao não reconhecer a inscrição política da psicanálise, os/as praticantes trabalham a favor da manutenção de alguns jogos de poder e contra a mudança de um contexto que os ultrapassa e que diz respeito ao lugar mesmo da psicanálise na polis.

Se, como afirmamos anteriormente, os temas de gênero e da violência doméstica apresentam questões para a psicanálise, elas se resumem em um único desafio: como construir uma perspectiva clínica e epistemológica que alcance às subjetividades de nossa época, não só evitando reincidir na patologização de algumas delas, mas buscando construir um lugar social legítimo para a expressão de suas singularidades para além da normatividade social, cultural e política?

Para Ayouch (2017) um passo na resolução desse desafio está no movimento do(a)s psicanalistas repensarem a pretensa neutralidade analítica.

Esta escuta da subalternidade psíquica e social deve ser acompanhada de uma reflexão sobre a dimensão situada do





ponto de vista desde o qual um discurso psicanalítico é emitido: isto é, de uma reflexão sobre o universalismo.

O universal ao qual aspira a teoria analítica é muitas vezes produzido somente pela universalização de um particularismo cultural ou de gênero. Isto é, o gênero, a sexualidade, a classe, a cultura ou a etnia do/a analista tanto como do/a analisante têm que ser levados em conta.

O que significa este mito de neutralidade analítica? Por acaso o/a analista não está sempre situado/a social, afetiva e contratransferencialmente? O “universal” de sua escuta flutuante é, frequentemente, um ponto de vista particular, masculino, branco, ocidental, burguês, heterocentrado y cis-centrado (86º, 87º, 88º parágrafos). (AYOUCH, 2017, tradução nossa).

Concordamos com o autor que o/a analista ocupa uma postura política a partir de seu papel na cidade e que, mediante esta inscrição política, a psicanálise tem que tentar apreender a singularidade das experiências minoritárias por outros vieses que não o das normas maioritariamente prevalentes.

Isso é o que está em questão na proposta de Ayouch (2017) para uma psicanálise menor.

Segundo o autor, a psicanálise menor deve observar que noções maiores da psicanálise podem ser utilizadas no caso específico de minorias clínicas, de gênero, de classe ou cultura.

Além disso, uma psicanálise menor deve aspirar a inscrever toda e qualquer questão subjetiva no espaço social, histórico e político o sujeito.

E, finalmente uma psicanálise menor deve considerar a forma em que um discurso ou um ato individual, subjetivo pode corresponder a uma ação comum, quando é próprio de um sujeito minoritário.

Uma psicanálise menor ambicionaria então a:

- ressaltar as exclusões perpetradas por certos discursos analíticos, sem pretender instituir uma psicanálise específica para os/as excluídos/as.
- revelar o androcentrismo de certas perspectivas sem cair em um diferencialismo binário,



· questionar a homofobia, a transfobia ou o etnocentrismo, sem construir uma identidade essencializada de gênero, cultura ou etnicidade.

Enfim, reconhecer os efeitos de poder nos quais ela se inscreve e desfazer-se de qualquer paixão pela identidade. (97º, 98º e 99º parágrafos). (AYOUCH, 2017, tradução nossa).

## 7 CONCLUSÃO

Por todo o demonstrado, vislumbra-se que a violência sofrida pelas mulheres se perpetua em todos os ambientes. Estas formas de violência atingem frontalmente os direitos humanos, violando-os em relação às mulheres. E, mais, transpassam todos os ideais e tentativas das organizações civis, não governamentais e governamentais com as políticas de proteção e combate à violência da mulher.

Contata-se um movimento histórico de atuações no campo legislativo para romper a cultura de violência por motivação de gênero, no intuito de extirpar qualquer forma de violência, essas medidas são eficazes, na diminuição dessa violência, todavia, não possuem o condão, por si só, de extirpar totalmente a violência contra a mulher.

Na ótica da formação de jovens e reeducação de adultos, independente do gênero, de uma consciência de respeito, de combate à discriminação e demais políticas garantidoras de direitos fundamentais e universais é a peça chave para rompimento do ciclo de violência e criação de um ciclo de respeitabilidade humana.

Pois este ciclo de violência está de tal forma arraigado em nossa cultura que apenas a penalização não terá o condão de reinventarmos esta sociedade para uma sociedade, como dito, que respeite o ser humano, sem qualquer tipo de discriminação.

A simples criminalização de uma conduta não tem o condão de inibi-la, é necessário seu combate efetivo, a prevenção, mas principalmente um trabalho educacional de conscientização e de modificação do pensamento



cultural. Essa modificação do pensamento e da cultura são necessários para fazer a diferença e finalizar o ciclo de violência contra a mulher, eliminando as distorções que advieram da história de nossa sociedade, de um tratamento desigual entre homens e mulheres.

Por fim, reconhecemos que o papel da psicanálise é de extrema importância para a luta contra a violência doméstica. Mas como vimos, para que ela possa entrar com todos os seus efeitos nessa disputa, é necessário que os/as praticantes da psicanálise estejam dispostos a repensar a teoria e a prática analítica.

Além disso, a forma como os(as) psicanalistas veem a função da psicanálise e o seu papel na sociedade devem ser revistos. Pois, como vimos, apenas se politizando é que será possível desejar uma sociedade mais justa, respeitosa e menos desigual.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Rubia Zanotelli. *Direitos Humanos dos Trabalhadores*. São Paulo: LTr Editora, 2016.

ANDRADE, Paulo José Angelo; MOTA, Michelle Martins Papini. As mulheres sexualizadas pelo Poder Econômico. RELACult – *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 3, dez. 2017. Disponível em: <https://www.claec.org/periodicos/index.php/relacult/article/view/463/242>. Acesso em: 21 fev. 2018.

ANDRADE, Paulo José Ângelo; MOTA, Michelle Martins Papini. Uma nova abordagem ao combate à violência contra a mulher. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM CIÊNCIAS CRIMINAIS, 2., 2018, São Paulo. *Anais [...]*, 2018. Disponível em: [https://www.ibccrim.org.br/docs/2018/CPCRIM\\_2018.pdf](https://www.ibccrim.org.br/docs/2018/CPCRIM_2018.pdf). Acesso em: 31 jul. 2019.

ANGRIMAN, Graciela Julia. *Derechos de las mujeres, género y prisión*. *Cathedra Jurídica*, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, 2017.



AYOUCH, Thamy; LAUFER, Laurie. Violences conjugales, famille, vulnerabilité. *Topique*, [S. l.], v. 143, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/37043524/\\_Violences\\_conjugales\\_famille\\_vuln%C3%A9rabilit%C3%A9\\_Topique\\_2018\\_2](https://www.academia.edu/37043524/_Violences_conjugales_famille_vuln%C3%A9rabilit%C3%A9_Topique_2018_2). Acesso em: 31 jul 2019.

AYOUCH, Thamy. *Poder y psique: para um psicoanálisis más allá de la 'función-psi'*. 2017. Disponível em: <https://www.topia.com.ar/articulos/poder-y-psique-un-psicoanalisis-mas-alla-funcion-psi>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. *Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2003.

GARCIA, Leila Posenato. *Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil*. [S. l.]: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925\\_sum\\_estudo\\_femicidio\\_leilagarcia.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

GIFFIN, Karen. Violência de gênero, sexualidade e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 146-155, 1994.

INSTITUTO AVON. Disponível em: <http://www.institutoavon.org.br/#/instituto/sobre-o-instituto-avon>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MOREIRA, Cícero Nunes. *A passar de largo: vitimização repetida e violência conjugal*. 2006. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica de Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Belo Horizonte, 2006.

STOLCKE, Verena. La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, 12, v. 2, p. 264, maio/ago. 2004.

ZALUAR, Alba. Violência e mal-estar na sociedade: Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, jul./set. 1999.

# A CRISE HUMANITÁRIA BRASILEIRA: A IMIGRAÇÃO DE VENEZUELANOS EM DECORRÊNCIA DE REGIMES TOTALITÁRIOS

Camila Taís Menegoto<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Em plena ordem democrática, novas formas de governo surgem em determinados Estados. A fragilidade da democracia em alguns países constitui um fenômeno alarmante de agressividade e arbitrariedades, com a tomada de poder que colocaria a sociedade mundial em alerta total, em razão do seu potencial de destruição.

A capacidade de fazer com que a sociedade se sujeite a determinadas condições desumanas, em que o Estado é absoluto e nada existe acima dele, é conhecido como fenômeno totalitário (Estado totalitário). O totalitarismo é máquina opressora, de destruição de quaisquer direitos, a prova disso, é a própria história de massacres cometidos a mando de seus líderes totalitários, sempre em busca de domínio e extermínio de grupos específicos.

Nesse contexto histórico de posse do mundo, na atual modernidade a qual nos sujeitamos, o Estado totalitário está presente. Trouxe como consequências a violação de Direitos Humanos fundamentais para a existência de qualquer indivíduo, como exemplo, e objeto desse estudo, a imigração de venezuelanos para o Brasil. A massa de imigrantes vindos da Venezuela busca melhores condições de vida, principalmente trabalho, saúde e educação.

Logo, surgem questões complexas de serem tratadas, de como atender milhares de imigrantes, atualmente depositados no estado de Roraima, na capital Boa Vista e no município de Pacaraima, quando precárias já são as condições da população local.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa stricto sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



O presente artigo faz breve estudo sobre os processos de imigração sofridos no Brasil, bem como alguns aspectos desse processo na Venezuela. Tem-se que o processo migratório é entrada em um país que não é o seu de origem para ali viver ou passar um período de sua vida. Após, se apresenta noções gerais sobre os regimes totalitários, assunto complexo, marcado por atrocidades, e que, ainda ameaça as sociedades atuais. Por fim, trata-se da imigração dos venezuelanos para o Brasil, no estado de Roraima, como consequência da discussão acerca do regime democrático sofrido pela Venezuela nos últimos anos desse século.

Utilizou-se do método de pesquisa analítico, com um recorte bibliográfico acerca do fenômeno de imigração, baseando-se também de pesquisa quantitativa em relação aos dados fornecidos por alguns documentos que verificaram as condições numéricas de imigração de venezuelanos por determinado período temporal, bem como pesquisa bibliográfica sobre os regimes com características totalitárias.

Este trabalho não tem pretensões de exaurir o tema, nem mesmo de oferecer soluções substancialmente práticas para a mudança de regimes totalitários ou discutir o que significa democracia. O principal intuito é gerar um sentimento incômodo diante das mazelas provocadas por tal fenômeno, e explicar que direitos devem ser mantidos e atendidas as condições necessárias dessa massa de imigrantes.

## **2 A CRISE HUMANITÁRIA BRASILEIRA: A IMIGRAÇÃO DE VENEZUELANOS EM DECORRÊNCIA DE REGIMES TOTALITÁRIOS**

### **2.1 O FENÔMENO DA IMIGRAÇÃO NO BRASIL**

Na história da humanidade, constante foram os fatos que ocasionaram a migração ou imigração de grandes ou pequenos grupos de indivíduos.





Esse fenômeno de mudanças de lugares geralmente é desencadeado por motivos econômicos, políticos, culturais, religiosos, dentre outros, os quais constituem um fenômeno universal e permanente, que pode acarretar diversos transtornos socioeconômicos.

O deslocamento, deixar a terra ou a própria pátria, buscar refúgio ou outros modelos de trabalhos, fixando residência em outro país significa emigrar. O movimento de entrada de estrangeiros, seja temporariamente com os fins citados anteriormente ou permanentemente, é o movimento de imigração. Portanto, aquele emigrante, que geralmente sai de seu país por diversos fatores, torna-se o imigrante em outro país, normalmente buscando melhores condições de vida (TRINDADE, 1995).

Principalmente entre os séculos XIX e XX, os fatores econômicos foram os principais responsáveis pelas diversas correntes migratórias no Brasil, que ampliou as possibilidades para o desenvolvimento econômico e integração com outros países (WACHOWICZ, 1997). Durante esse mesmo período, alguns países da América Latina, além do Brasil, como Argentina e Uruguai, também começaram a receber contingentes de imigrantes estrangeiros europeus (OLIVEIRA, 2009).

Para Gomes (2005), a análise das migrações internacionais iniciou-se a partir dos anos 80, com abordagens teóricas formuladas pelos cientistas políticos. O direcionamento do estudo da imigração parte para a análise de uma política pública, a qual abrange "o controle sobre o fluxo de entrada e saída de estrangeiros do território nacional, como suas ramificações: as políticas de integração, de asilo e de naturalização de estrangeiros."

Consequência do processo de desenvolvimento e industrialização, de acordo com abordagem clássica, a imigração é uma mobilidade populacional. Para a corrente neoclássica, não se dá importância necessária para os processos de imigração, como os fatores históricos, por exemplo, levando em consideração apenas as determinações do próprio sujeito que escolheu a imigração (CASTLES; MILLER, 2009).





De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) é instância de articulação da Política Migratória Brasileira, em especial da Política de Migração Laboral, que visa o diálogo permanente com a sociedade brasileira (BRASIL, 2013). O marco normativo brasileiro referente à imigração é regido através da Lei n. 6.815/1980 (Estatuto dos Estrangeiros) revogada pela Lei de Migração (Lei n. 13.445/2017); Conselho Nacional de Imigração; e Acordo de Residência para Nacionais do MERCOSUL, Bolívia, Colômbia, Chile, Equador e Peru. Portanto, se tem como diretrizes gerais do CNIg:

Imigrantes e Trabalhadores Migrantes, independentemente de sua situação migratória, devem ter acesso a um conjunto de direitos e garantias que lhes garantam sua dignidade como pessoa; a imigração ainda que realizada de forma irregular não se constitui em crime; trabalhadores brasileiros e estrangeiros documentados têm acesso ao mesmo conjunto de direitos e obrigações; a imigração priorizará a vinda de trabalhadores estrangeiros para suprir as necessidades do mercado de trabalho brasileiro; os procedimentos migratórios devem ser simples, rápidos e com baixo custo; os migrantes devem ter pleno acesso às informações sobre os procedimentos migratórios, sobre o ingresso no mercado de trabalho e sobre seus direitos e deveres. (BRASIL, 2013).

A Tabela 1 demonstra que a maior parte dos indivíduos que saem de seus países de origem, e que buscam moradia no Brasil, normalmente está relacionada com a busca de emprego, pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Imigração até o ano de 2012, sendo que, a minoria consegue um emprego com contrato de trabalho, questão preocupante para a sociedade brasileira, levando em consideração que se trata de trabalho temporário, e que deve haver respeito às diretrizes gerais do CNIg.





Tabela 1 – Análise de autorizações temporárias de imigrantes no Brasil

<b>ANÁLISE DE AUTORIZAÇÕES TEMPORÁRIAS</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Estrangeiro para trabalho a bordo de embarcação ou plataforma estrangeira	13371	15206	17738	15554
Estrangeiro na condição de artista ou desportista, sem vínculo empregatício	6617	8470	12001	11408
Assistência Técnica por prazo até 90 dias, sem vínculo empregatício.	5806	8028	10715	12851
Assistência técnica, cooperação técnica e transferência de tecnologia, sem vínculo empregatício	3238	4232	5540	7139
<b>Trabalhador com contrato de trabalho no Brasil</b>	<b>2460</b>	<b>3521</b>	<b>4615</b>	<b>5832</b>
Marítimo estrangeiro empregado a bordo de embarcação de turismo estrangeira que opere em águas brasileiras	8354	12838	14512	10336
Outros	614	1146	1569	1562
<b>TOTAL DE TEMPORÁRIOS</b>	<b>40460</b>	<b>53441</b>	<b>66690</b>	<b>64682</b>

Fonte: Brasil (2013).

A preocupação com a busca de emprego por esses sujeitos também deve levar em consideração que normalmente quando há entrada de massa de pessoas, com baixas condições econômicas, muitas são as situações em que ocorre o aproveitamento desses indivíduos no mercado de trabalho como mão-de-obra barata, se tornando míseras as condições de trabalho, sem nenhum respeito às normas de segurança ou atendimento ao ordenamento jurídico brasileiro quanto aos direitos e deveres desses trabalhadores.

Nesse contexto, algumas críticas são necessárias quanto o CNIg, criado pelo Estatuto e também, ao próprio Estatuto do Estrangeiro, nos anos iniciais de sua implementação, em razão das dificuldades que esses traziam para a política imigratória brasileira, instrumentos baseados na segurança nacional, voltadas ainda para o militarismo, mas em plena ordem democrática. O imigrante era visto como ameaça nacional que poderia trazer desordem para o país.





Com instrumentos políticos migratórios frágeis, o Brasil sofreu com a entrada irregular de trabalhadores e suas famílias que vieram, sobretudo, da Bolívia e Paraguai, em razão de questões políticas, juntamente com a chegada de haitianos e africanos, marcados por desastres políticos, econômicos e naturais, a partir de 2010. Nesse sentido, se tem:

[...] é falso pensar que o Brasil não possui uma política migratória. Evidente que ele não possui uma política restritiva, de controle ostensivo de fronteira, como é o caso da Europa e dos Estados Unidos. No entanto, embora fragmentada, opaca e casuística, nossa política existe, e garante a mesma discricionariedade absoluta do Estado da época da ditadura. (VENTURA, 2014).

Portanto, foi nesse contexto de imigrações em massas, que surgiu a Lei de Migração, a fim de suprimir a lacuna do Estatuto do Estrangeiro, elaborado em plena Ditadura Militar, que engessava o ingresso e o atendimento de estrangeiros no Brasil. Embora ainda tenhamos grandes dificuldades no atendimento desse público específico, como será demonstrando adiante com a entrada de imigrantes venezuelanos no país, significativos foram os avanços com a nova lei, que, dentre as principais mudanças está no enfoque da garantia dos direitos das pessoas migrantes, tanto dos estrangeiros que atualmente vivem no Brasil, quanto para os brasileiros que residem no exterior.

Sugere-se, que a política migratória no Brasil foi marcada por mudanças políticas, passou por diferentes momentos históricos e regimes de governo. Também, embora se confundam, a diferença entre migração e imigração consiste em que esta é um processo de saída de um país para outro, enquanto que a primeira é o fenômeno de mudanças dentro de um único país, mudando de cidade ou região, com aspecto mais localizado. Nesse sentido, o trabalho buscou especificar mais amplamente, embora breve, sobre o processo de imigração, em razão do objeto de estudo que consiste no fenômeno migratório dos venezuelanos para o Brasil.





## 1.2 DOS REGIMES TOTALITÁRIOS

Para que se possa compreender o processo de imigração sofrido pelo Brasil, com a entrada de venezuelanos no estado de Roraima, é necessário realizar estudo sobre o regime totalitário vivenciado por essa população específica, que acarretou a saída de cidadãos da Venezuela para outros países, e conseqüentemente, uma série de violações aos direitos desses indivíduos, e uma crise para o estado receptor.

Assunto complexo e polêmico para estudos, trata-se dos regimes totalitários implementados ao longo da história, aqui tratado como forma de violação aos direitos. Pode-se definir que dentro dos regimes totalitários se enquadram diferentes formas de governar, utilizando-se de nacionalismo extremado, militarismo, totalitarismo, anticomunismo, educação dirigida, racismo, expansionismo territorial, entre outras características, demonstradas, por exemplo, com o nazifascismo, ocorrido entre 1918 a 1939.

Cita-se aqui, alguns fatos históricos em que ocorreu a violação exacerbada de direitos, como: a crise da pós-1ª Guerra Mundial; crescimento dos partidos socialistas, que acarretou medo da burguesia; o fascismo italiano, que ocasionou dívidas, desemprego e inflação; o nazismo alemão, que trouxe fome, miséria, desemprego, crise econômica, hiperinflação, criação das Leis de Nuremberg, com restrição da cidadania e direitos aos judeus, proibição de casamento entre judeus com não judeus, educação propagandística; o expansionismo militar; e a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), esses foram alguns dos momentos em que se observa a expansão do totalitarismo.

A principal característica do totalitarismo foi a imposição de que nada deveria existir acima do Estado, fora do Estado ou contra esse, com controle total sobre a sociedade. De acordo com Hannah Harendt, era óbvio que o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945 não trouxera o fim do





governo totalitário, pois foi seguido pela bolchevização da Europa oriental, ou seja, ocorreu a expansão do regime totalitário, sendo que, “a paz nada mais era que uma oportunidade de analisar as semelhanças e diferenças nos métodos e instituições dos dois regimes totalitários”, e que, “o terror não produziu industrialização nem progresso.” (HARENDT, 2012).

Atualmente, ainda observamos o expansionismo do totalitarismo na sociedade. A Venezuela, localizada na América Latina, com população de 32.372.815 (COUNTRY METERS, 2018) se alterna entre opressão e liberdade. Somente este ano, até o mês de maio, o país sofreu 58.898 mortes (COUNTRY METERS, 2018). Seguindo o padrão histórico, a crise persiste. O país sofre com um regime tirânico, que levou a população a perda de direitos, e que hoje, luta contra a escassez, doenças, fome e a miséria absoluta.

Essa luta acontece há cerca de 200 anos, levando em consideração que a Venezuela se tornou independente formalmente da Espanha em 1811. Mesmo assim, vários foram os governos que restringiram as formas de viver da sociedade, como a oligarquia conservadora entre 1830 a 1848, e após com ditaduras em 1899 e 1908 com a aplicação do capitalismo no país. Contudo, o país conquistou a ordem constitucional somente em 1959, no governo de Rómulo Betancourt, com um viés democrata, sendo que, a última ditadura declarada na Venezuela terminou em 1958.

Atualmente, sob o governo de Nicolás Maduro a Venezuela sofreu uma ruptura da ordem democrática. Embora a palavra “ditadura” não fora utilizada pela maioria das notícias em diversos países, com a suspensão da Venezuela do Mercosul, evidenciou-se que o país atenta contra a democracia. De acordo com o CHARLEAUX (2017), em 2017, 5.051 pessoas foram presas arbitrariamente pelo governo venezuelano somente entre abril a agosto, segundo o Alto Comissário da ONU para Direitos Humanos; 124 foram às mortes associadas aos protestos, investigadas pelo órgão da ONU; 46 mortes foram atribuídas às forças do governo. Do total de 124





mortes investigadas, 27 foram as mortes atribuídas a grupos armados leais ao governo. O restante tem autoria indefinida. Nesse sentido:

Definitivamente, desde quatro anos para cá, existe uma ditadura na Venezuela que, nos últimos meses, vem se transformando num totalitarismo. E por que é uma ditadura? Em primeiro lugar porque o voto livre na Venezuela só existiu até o ano passado, quando nos impediram de votar num referendo que estava previsto na Constituição [com o qual a oposição queria tirar Maduro da Presidência]. Além disso, o governo postergou as eleições dos governadores por um ano. Até hoje não sabemos se serão realizadas, mesmo que tenham sido convocadas. Por fim, as últimas eleições, de 30 de julho [para escolher os membros da Assembleia Constituinte], foram feitas para apenas um setor da população e foram fraudadas. Então, não há direito algum ao voto livre, universal, direto e secreto na Venezuela. Isso é o primeiro e o mais básico. Mas há uma série de outras coisas. (AVENDANO, 2017).

[...] temos os crimes contra os direitos humanos. De quatro anos para cá, vêm sendo cometidas diversas graves violações, documentadas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos, que afirma que na Venezuela são cometidos atos de tortura contra presos políticos e de consciência. Ao não garantir a vida e o resguardo dos cidadãos – pois existe uma perseguição sistemática à oposição venezuelana – não é possível dizer que haja aqui um governo democrático. A novidade é que estamos passando ao totalitarismo. A Assembleia Constituinte pretende acabar com o modelo republicano liberal de democracia que nós praticamos na Venezuela, e pelo qual prezamos em toda a América Latina. Eles estão propondo leis constitucionais chamadas 'leis contra o ódio e a intolerância'. Serão leis para perseguir dissidentes. (AVENDANO, 2017).

Portanto, fica evidenciado que embora a Venezuela formalmente seja um país democrático, não há seguimento desse modelo de Estado pelos líderes da política. Álvarez (2017) afirma que a escassez e a especulação com alimentos e medicamentos, a inflação, o racionamento de energia elétrica e outros cortes que envolvam as necessidades básicas, além das mudanças no sistema educacional e hospitalar, os





estados de exceção e a suspensão de garantias constitucionais, dentro outros inúmeros problemas, “tudo isso põe em questão um governo que não está garantindo os direitos constitucionais do povo que o elegeu democraticamente, o que termina por revelar a quebra do sistema democrático na Venezuela.”

Contudo, os pensamentos divergem conforme a filiação com cada partido ou forma de governo que cada sujeito se encontra. Pode-se observar essa dicotomia através da fala de Díaz:

O governo venezuelano é não somente uma democracia, mas é também um dos governos mais democráticos da região. Não apenas porque, com a eleição dos membros da Assembleia Constituinte, chegamos à eleição de número 21 em 17 anos, mas também porque, nós, na Venezuela, vivemos uma democracia que é participativa e de protagonismo. O que a Venezuela está fazendo neste momento é tão somente ativar um mecanismo constitucional previsto nos artigos 347, 348 e 349 da Constituição que foi adotada em 1999, durante o mandato do presidente Hugo Chávez. Ele havia prometido, durante sua primeira campanha eleitoral, em 1998, que refundaria a República e que acabaria com o modelo neoliberal que mantinha o país na pobreza. Foi isso que ele fez. À época, Chávez convocou uma Assembleia Constituinte, que redigiu a Constituição vigente hoje, que diz que o povo é o depositário da soberania nacional. (DÍAZ, 2017).

Portanto, aquilo que enxergamos atualmente, como todos os problemas enfrentados pela população venezuelana, incluindo aqueles que se encontram no Brasil, são protagonistas de uma democracia estranhada. Mesmo que de forma sucinta, estudar as peculiaridades do totalitarismo e algumas de suas ações, faz-se com que se compreenda que o fenômeno demonstrou o quão desprezível um regime pode ser na história da humanidade. O totalitarismo possui como sua principal característica o tratamento do ser humano como um ser descartável.





## 2 A IMIGRAÇÃO DE VENEZUELANOS PARA O BRASIL: A CRISE DOS DIREITOS HUMANOS

Tem-se observado com os avanços tecnológicos, na ciência, nos meios de comunicação, transporte, dentre outros, durante as últimas décadas, a diminuição entre os espaços fronteiriços, como exemplo, Brasil e a Venezuela. Impactados em virtude das novas tecnologias em transportes e comunicações, que intensificaram os fluxos transfronteiriços de mercados, pessoas, e também, a movimentação de culturas imateriais e simbólicas, como a linguagem nesses países, causa estranheza de como ficou difícil alcançar a origem desses sujeitos históricos.

Diversas foram as fases vividas por esses dois países, levando em consideração que ambos já receberam imigrantes. O Brasil foi receptor de imigrantes até a década de 1960, após, passou a exportar mão-de-obra principalmente para os Estados Unidos, alguns países da Europa e para o Japão, a partir de um novo contexto social, político e cultural (PATARRA; BAENINGER, 1996).

A Venezuela adiantou-se. Recebeu imigrantes a partir da década de 1950, com diminuição nos anos 1960, e aumentando novamente entre 1970 a 1990. A população total da Venezuela em 1950 era representada por 4,1% de estrangeiros. Já em 1971, 5,5% era a representatividade, aumentando para 7,4% no ano de 1980. Totalizavam, em 1990, 5,7% de imigrantes e, desses, 70% eram oriundos da América Latina e do Caribe, principalmente da Colômbia, representando 51,7% do total de estrangeiros, seguidos de peruanos, equatorianos, bolivianos, dominicanos, guianenses e haitianos (SARMENTO, 2000).

Com representatividade de apenas 0,63% de brasileiros na Venezuela, nos anos 90, sugere-se que o país não é o destino prioritário para os emigrantes brasileiros que preferem Guiana Francesa, Paraguai, Argentina, Uruguai, Suriname e Bolívia (BAENINGER, 2002).





Observou-se que, a partir de 2015, na Venezuela, com a perda das eleições parlamentares por Nicolás Maduro se iniciou um processo de imigração mais célere por parte da população venezuelana, que saiu de seu país e imigrou principalmente para Colômbia e Brasil. Esse processo decorreu após o crescimento de crises internas, em razão do modelo político/econômico adotado pelo país, principalmente quanto ao empresariado, que vigorou desde o final da década de 1990, resultando em crises econômicas, sociais e de abastecimento de alimentos (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2018).

Como áreas de expansão, as fronteiras internas devem ser marcadas por ordem econômica e social. Situada na Região Norte do Brasil, o estado de Roraima viveu processos de expansão, voltados para a fronteira econômica, com exploração de recursos naturais. Ainda, com significativa população indígena, Roraima é área que delimita a soberania das duas nações, Brasil e Venezuela, que sobrevive com um setor primário incipiente e de recursos federais.

De acordo com dados da Polícia Federal de Roraima, a maioria dos venezuelanos que migram atualmente para este estado é de Caracas, capital do país. Mais de 58% são homens e jovens entre 22 e 25 anos. A maior parte deles são estudantes (17,93%), seguidos por economistas (7,83%), engenheiros (6,21%) e médicos (4,83%) (BRASIL, 2018).

A aproximadamente 200 quilômetros da capital de Roraima, Boa Vista, está situado o município de Pacaraima, que, desde 1970 o fenômeno migratório nesta fronteira consistia em brasileiros saindo para a Venezuela, contudo, atualmente esse cenário se inverteu, e grande quantidade de indivíduos venezuelanos, sem precedentes procuram o Brasil, o que segundo Joel Millman (porta-voz da Organização Internacional de Migrações), é um enorme desafio migratório, equiparando-o ao do Mediterrâneo (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2018).





Dentre as preocupações enfrentadas pelo estado de Roraima, está o surgimento de conflitos sociais, decorrentes da disputa por emprego, vagas no sistema público de ensino e rede de saúde, embora, "48,4% dos venezuelanos em Boa Vista, até outubro de 2017, não utilizaram qualquer serviço público, segundo pesquisa realizada pelo Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra." (SIMÕES *et al.*, 2017).

Várias são as áreas que estão sendo afetadas por esse processo migratório, dentre elas, a saúde e a educação. Conforme a Rede Amazônica, a cidade de Pacaraima, que tem população de aproximadamente 10.000 habitantes, é o principal local de entrada de imigrantes venezuelanos, sendo que, há dois postos de saúde municipais, além do hospital que é administrado pelo estado. Na entrevista realizada pela rede televisiva, o Prefeito do município informou que mais de 80 pessoas aguardam diariamente nas filas em busca de atendimento, quando antes da intensificação da imigração o número era de apenas 30. Quanto à educação nesse município, aproximadamente 300 pessoas/alunos, aguardam para conseguir uma vaga na rede municipal de ensino (REDE AMAZÔNICA, 2018).

Com a imigração em massa, o número de solicitações de refúgio de venezuelanos em Roraima chegou a 12.193 pedidos de janeiro a setembro de 2017 (BRASIL, 2017). Contudo, o governo do estado estima que 30 mil venezuelanos tenham entrado em Roraima desde 2016. "A imigração cresce conforme a crise na Venezuela se alastra nos setores de emprego, alimentos e remédios" (REDE AMAZÔNICA, 2018), nesse sentido, se tem:

A problemática dos refugiados requer uma análise adaptada a um mundo em constante mudança. Deve ser analisada no contexto de um mundo globalizado, o qual, como já o manifestou o então Alto Comissário António Guterres, tem duas fases: por um lado, os bens e o capital circulam pelo mundo todo com grande facilidade, por outro, a circulação de pessoas se torna cada vez mais restritiva, em particular, a dos segmentos mais vulneráveis, incluindo os refugiados e solicitantes de asilo. As Américas não são exceção. (PITA, 2016).





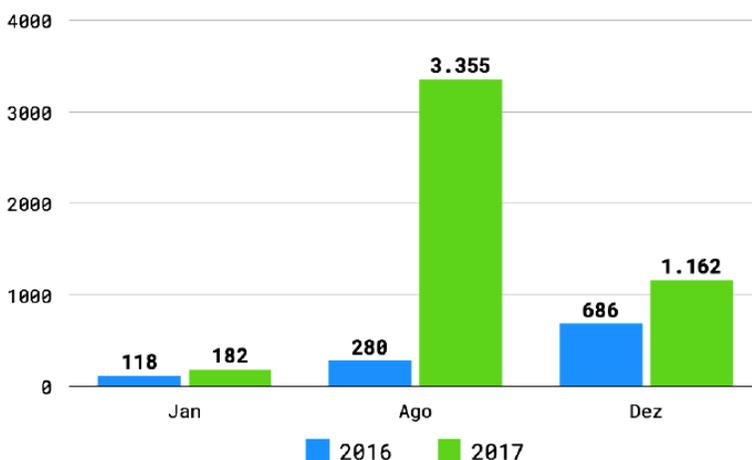
Entende-se por refúgio: “abrigo; lugar que alguém procura para fugir ou para se livrar de um perigo; esconderijo; lugar onde alguém pode se esconder ou ocultar alguma coisa; amparo; aquilo que serve para amparar, para proteger ou confortar.” (DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS, 2018). Ou ainda:

O refúgio é concedido ao imigrante por fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. Enquanto tramita um processo de refúgio, pedidos de expulsão ou extradição ficam em suspensos. O refúgio tem diretrizes globais definidas e possui regulação pelo organismo internacional ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. No Brasil, a matéria é regulada pela Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que criou o Comitê Nacional para os Refugiados – Conare, e pela Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, de 28 de julho de 1951. (BRASIL, 2018).

Conforme dados do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) demonstrado no Gráfico 1, em agosto de 2017 houve um alarmante aumento de pedidos de refúgio por parte dos venezuelanos, ao total foram 3.355 pedidos, contra 280 pedidos registrados no mesmo período em 2016.

Gráfico 1 – Solicitações de refúgio de venezuelanos no Brasil

**Solicitações de Refúgio - Conare**



Fonte: Comitê Nacional para os Refugiados apud Fundação Getúlio Vargas (2018).

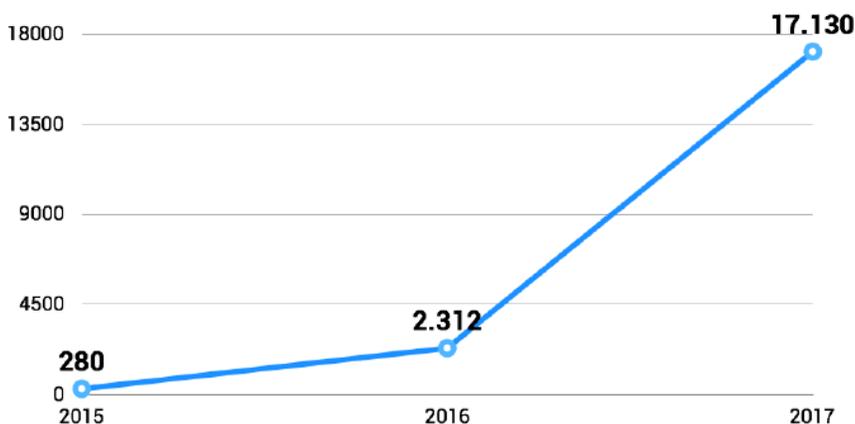




De acordo com dados fornecidos pela Polícia Federal do estado de Roraima, em 2015 houveram 280 registros de pedido de refúgio de venezuelanos no Brasil, aumentando para 2.312 em 2016 e chegando a 17.130 pedidos em 2017 (Gráfico 2), dados esses muito relevantes e preocupantes dadas às condições socioeconômicas desses indivíduos, bem como o atendimento por parte do estado a essa nova população, além do atendimento dos próprios moradores locais.

Conforme o ACNUR foram mais de 22 mil pedidos de refúgio no Brasil entre os anos 2014 e 2017 de venezuelanos, o que sugere que este número teve um crescimento muito expressivo em 2017. Leva-se em consideração, também, que aproximadamente 8 mil venezuelanos estão em condição legal no país, com visto humanitário, laboral, acordo bilateral ou reunião familiar, contabilizados entre as condições de refugiados. Contudo, a Prefeitura de Boa Vista relata que a entrada de imigrantes fora das categorias citadas anteriormente, a fim de pleitear a regularização em território brasileiro, chega a 40 mil venezuelanos (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2018).

Gráfico 2 – Dados da Polícia Federal sobre pedido de refúgio no Estado de Roraima  
**Refúgio solicitado por Venezuelanos em postos da Polícia Federal**



Fonte: Fundação Getúlio Vargas (2018) apud Polícia Federal do Estado de Roraima (2018).





Nesse sentido, o Brasil deve oferecer políticas que atendam esses sujeitos, garantir pelo menos as principais condições dignas de vida, como saúde, alimento e moradia, levando em consideração o Preâmbulo da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948):

Considerando 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; Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem; Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão [...].

Observa-se que, na Venezuela – o não atendimento da DUDH em razão das míseras condições que sua população está presenciando – com ausência de medicamentos e alimentos básicos. Embora seja uma realidade brasileira também, os venezuelanos sofrem com o desemprego em massa, e buscam soluções nos países vizinhos, passando por condições desgastantes e perigosas, assim, é evidente o desrespeito do Estado venezuelano quanto ao artigo 3º da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948): “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.”

Os dados são claros, demonstram o quão difícil é viver com um regime governamental indeciso, com preceitos democráticos diversos. A população da Venezuela está se sujeitando a passar fome e viver na miséria no Brasil, se não atendidas às normas jurídicas que protegem essas pessoas nas atuais condições. A discussão não é em razão de oposição a “Maduro” ou outros possíveis governantes, mas acerca das condições em que estão vivendo os cidadãos venezuelanos. A análise é muito mais complexa, e muito ainda precisa ser pesquisado.





### 3 CONCLUSÃO

Com o passar do tempo se percebeu que as normas jurídicas referentes às políticas migratórias no Brasil já não atendiam mais as especificidades do processo de imigração, principalmente quanto aos últimos anos do século XXI, com alterações em escala internacional. Essas mudanças percebidas na chegada de imigrantes sugeriam para necessária atualização de cunho jurídico que atendesse nossas políticas migratórias, tornando fundamental a retirada do Estatuto do Estrangeiro, ultrapassado para a atualidade.

Observou-se que o Brasil está em momento de transição com a chegada da Lei de Migração, com maior ênfase no acolhimento humanitário. O país visa atender a grande massa de imigrantes que nos últimos anos chegaram ao país, a fim de ofertar pelo menos, condições básicas e necessárias para esses indivíduos, atendendo as regras de Direitos Humanos para com os sujeitos históricos, que vivem um processo de luta por seus direitos em decorrência, dentre outros fatores, de regimes totalitários sofridos em seu país de origem.

Apesar dos regimes totalitários terem formalmente chegado a seu fim, suas consequências e sequelas transformaram a forma de pensamento da realidade humana. Embora alguns países julguem não governarem seu povo com política totalitarista, atualmente se percebeu a crescente manipulação da população desses países, em especial, na Venezuela. Sugere-se que a luta contra o totalitarismo ou democracia descaracterizada deve estar fundada na condição do homem, em sua liberdade de pensamento para a criação de uma nova realidade social.

Esses imigrantes venezuelanos necessitam de respostas urgentes do Estado Brasileiro, para que não ocorram demais implicações na sociedade. Percebeu-se que a situação é complexa, até comparável com outros países que sofrem demasiadamente com o totalitarismo na gestão do governo. Os dados indicam a complexidade de atender todos os imigrantes vindos da





Venezuela, e o estado de Roraima principalmente, não consegue atender à demanda educacional, de moradia e saúde para todos.

Apesar das limitações de pesquisa sobre o assunto, uma vez que, se trata de assunto recente, e que as implicações ainda estão em transição – se buscou apresentar uma compreensão básica do que foi e do que pode representar/acarretar a política totalitária – seu poder de destruição da sociedade, mas que, em uma primeira análise, parece-se que há grande discussão acerca da qualidade da democracia no país, discutindo-se o próprio conceito de democracia.

## REFERÊNCIAS

ÀLVARES, Víctor. O que há de ditadura e de democracia na Venezuela, segundo 3 venezuelanos. *NEXO, Jornal*, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/08/13/O-que-h%C3%A1-de-ditadura-e-de-democracia-na-Venezuela-segundo-3-venezuelanos>. Acesso em: 2 maio 2018.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

AVENDANO, Manuel. O que há de ditadura e de democracia na Venezuela, segundo 3 venezuelanos. *NEXO, Jornal*, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/08/13/O-que-h%C3%A1-de-ditadura-e-de-democracia-na-Venezuela-segundo-3-venezuelanos>. Acesso em: 2 maio 2018.

BAENINGER, Rosana. *La migración internacional de los brasileños: características y tendencias*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, 2002. (División de Población y Desarrollo). Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=M-BsErt3isQC&oi=fnd&pg=PA2&ots=dO7cPMY-Dhl&sig=ZJrLX\\_swaEQb0DBxSNhZ3HpsiSk&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=M-BsErt3isQC&oi=fnd&pg=PA2&ots=dO7cPMY-Dhl&sig=ZJrLX_swaEQb0DBxSNhZ3HpsiSk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 2 maio 2018.





BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Entenda as diferenças entre refúgio e asilo*. 2018. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/entenda-as-diferencas-entre-refugio-e-asilo>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho em Emprego. Conselho Nacional de Imigração. *Política Migratória Brasileira*. 2013. Disponível em: [http://www.camaraportuguesa.com.br/download/040713\\_Cons\\_Nac\\_Imigracao.pdf](http://www.camaraportuguesa.com.br/download/040713_Cons_Nac_Imigracao.pdf). Acesso em: 2 maio 2018.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. *The age of migration: international population movements in the modern world*. London: Macmillan, 2009.

CHARLEAUX, João Paulo. O que há de ditadura e de democracia na Venezuela, segundo 3 venezuelanos. *NEXO, Jornal*, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/08/13/O-que-h%C3%A1-de-ditadura-e-de-democracia-na-Venezuela-segundo-3-venezuelanos>. Acesso em: 2 maio 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 14 maio 2018.

DÍAZ, Tania Valentina. O que há de ditadura e de democracia na Venezuela, segundo 3 venezuelanos. *NEXO, Jornal*, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/08/13/O-que-h%C3%A1-de-ditadura-e-de-democracia-na-Venezuela-segundo-3-venezuelanos>. Acesso em: 2 maio 2018.





GOMES, Chales P. Os Estudos de Imigração: Sobre algumas implicações políticas do método. In: POVOA NETO, Helio; FERREIRA, Ademir Pacelli. *Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios*. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: [http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB\\_CharlesPGomes\\_OsEstudos\\_de\\_imigracao\\_sobre\\_alguas\\_implicacoes\\_politicas\\_do\\_metodo.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_CharlesPGomes_OsEstudos_de_imigracao_sobre_alguas_implicacoes_politicas_do_metodo.pdf). Acesso em: 11 maio 2018.

PATARRA, Neide Lopes; BAENINGER, Rosana. Migrações internacionais recentes: o caso do Brasil. In: PATARRA, Neide Lopes (coord.). *Emigração e imigração internacional no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Fundo de Populações das Nações Unidas, 1996.

PITA, Agni Castro. Direitos humanos e direito internacional dos refugiados. In: *Refúgio e hospitalidade*. Ed. Kairós, 2016. Disponível em: [http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro\\_Ref%C3%BAgio\\_e\\_Hospitalidade\\_2016.pdf](http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro_Ref%C3%BAgio_e_Hospitalidade_2016.pdf). Acesso em: 11 maio 2018.

POLÍCIA FEDERAL DO ESTADO DE RORAIMA. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2018.

REDE AMAZÔNICA. Prefeito de Pacaraima, RR, *estuda decretar situação de calamidade por conta da imigração venezuelana*. 2018. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/redeamazonica/>. Acesso em: 5 maio 2018.

ROCHA E TRINDADE, Maria Beatriz da. *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/abordagens-teoricas-sobre-migracoes/47805/#ixzz32rNSQf4c>. Acesso em: 2 maio 2018.

SARMENTO, Gisele da Silveira. *Diagnóstico sobre las migraciones caribeñas hacia*. Venezuela. Buenos Aires: PLACMI-OIM, 2000.

SIMÕES, Gustavo da Frota *et al.* *Resumo executivo: perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Imigração, 2017.





VENEZUELA. *Relógio da população da Venezuela*. Disponível em: <http://countrymeters.info/pt/Venezuela>. Acesso em: 2 maio 2018.

VENTURA, Deisy de Freitas de Lima. Política migratória brasileira é obsoleta e dificulta vida de estrangeiros. *UOL Notícias*, 3 maio 2014. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2014/05/03/politica-migratoria-brasileira-deixa-estrangeiros-em-situacao-precaria.htm>. Acesso em: 2 maio 2018.







# RACISMO: DIREITOS (DES)HUMANOS DO COLONIALISMO AOS SEUS IMPACTOS NA(S) VIOLÊNCIA(S) ESCOLAR(ES) CONTEMPORÂNEA(S)

Chirley Fátima Rigon<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema violência tem sido recorrente na realidade das escolas, o que requer inúmeras análises, conceitos e reflexões, tendo em vista que é complexo e muito abrangente. Por isso, o presente trabalho faz uma incursão pela construção e positivação dos Direitos Humanos, no que se refere aos princípios da igualdade e não discriminação. Tece algumas reflexões sobre o legado do colonialismo, que deixa como herança o racismo, causa de violência, e seu(s) impacto(s) na(s) escola(s).

O trabalho divide-se em três tópicos, utilizando-se de procedimento metodológico bibliográfico – investigativo acrescido de análise da legislação.

O primeiro tópico aborda a positivação dos Direitos Humanos numa perspectiva decolonial e a relevância quanto à generalização, ou seja, quando deixou de ser de aplicação obrigatória apenas no país de origem e passou a irradiar seus efeitos a todos os países. Ainda, apresenta uma breve perspectiva contemporânea dos direitos humanos sob a análise do Sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

O segundo tópico aborda o racismo como uma das heranças deixadas desde o colonialismo europeu até a contemporaneidade. Segundo pesquisadores de diversas áreas o racismo não existia até a colonização da América, no entanto, a discriminação permanece por gerações, não só contra os negros, mas também contra outros grupos minoritários e se reproduz de

<sup>1</sup> Especialista em Direito Público com Ênfase em Gestão Pública pela Faculdade Damásio; Bacharel em Direito pela Universidade Regional Integrada de Erechim; Professora na Universidade do Oeste do Paraná; adm@belaarte.srv.br





maneira incessante na sociedade contemporânea. Quando nos referimos a grupos minoritários, eles não serão parte do presente estudo; delimitamos ao racismo e discriminação racial dos negros. Porém, como chamar de minoria a população da raça negra no Brasil se ela representa 54% (cinquenta e quatro por cento) da população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015? (NEGROS..., 2015).

Em 2019, no dia 05 de janeiro, a lei que tornou crime o racismo completou 30 anos. Ela foi sancionada pelo então presidente da República, José Sarney, e passou a ser conhecida pelo nome de seu autor, o ex-deputado Caó. A Lei n. 7.716/89 tem como ementa: "Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor" (BRASIL, 1989), e vige atualmente com algumas alterações. Importante destaque ao fato de o ex-deputado Caó, ter sido constituinte e ter incluído na Constituição Federal de 1988, o crime de racismo como inafiançável e imprescritível:

## TÍTULO II

### DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

#### CAPÍTULO I

##### DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – [...]

XLI – [...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL, 1988).

O terceiro tópico contextualiza o racismo e seu(s) impacto(s) na(s) violência(s) ocorrida(s) nas escolas, o preconceito e ou discriminação. Infelizmente e inversamente à edição de legislação, criação de redes de proteção e tentativas de minimizar a violência escolar, a realidade é que tem aumentado visivelmente, não é um fenômeno social recente, sendo





possível afirmar que suas manifestações se multiplicam, assim como os atores nelas envolvidos.

O presente estudo como referido anteriormente, também neste tópico usa o recorte de racismo, referente à população escolar negra, que é excluída e sofre violência, às vezes, silenciosa, as chamadas dores invisíveis, além do sofrimento com a invisibilidade.

A(s) violência(s) fragiliza(m) o ambiente escolar, o qual deveria ser espaço de propulsão de conhecimento e de socialização, potencializar e dar visibilidade aos estudantes, acaba por tornar os negros invisíveis, especialmente quando se omite de discutir o racismo e os preconceitos dentro do espaço escolar. Quanto à violência causada pela invisibilidade, alguns autores a classificam como violência simbólica por tratar-se de mecanismo usado sutilmente por classes dominantes, como forma de se afirmar em suas crenças, comportamentos e tradições.

Por fim, diante da breve fração de racismo pesquisada, conclui-se que a discriminação, racismo e preconceito no espaço escolar, geralmente nascem da afirmação de poder de uns sobre outros, o que culmina com a violência, seja ela implícita ou explícita, e que, mesmo com um arcabouço jurídico alicerçado em tratados, convenções, leis e demais legislação infraconstitucional garantido os Direitos Humanos, o que prevalece são direitos (des)humanos e o silêncio quando o assunto é racismo nas escolas.

Além do silêncio, o que chama atenção é a falta de dados que registrem índices e estatísticas por parte de órgãos que deveriam ser de proteção. No entanto, algumas ações vêm acontecendo no sentido de prevenir e reduzir a violência nas escolas e no caso da pesquisa especificamente vinculada ao racismo, destacamos a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE). Programa da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, implantado em 2012 e que apresenta dados consideráveis de racismo nas escolas, principalmente nos dois últimos anos, 2017 e 2018, reduzido em mais de 65%. Ações como essa nos inspiram a continuar a





pesquisa e a divulgação de boas práticas e bons resultados. Por outro lado, a falta de dados por órgãos que deveriam proteger os direitos humanos e coibir o racismo nas escolas, traz-nos uma inquietação e também o desejo de continuar com a pesquisa no sentido da busca, da publicização dos índices de violência ocorridos nas escolas tendo como origem o racismo e a discriminação racial.

## 2 INTERNACIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

O Tema Direitos Humanos passa a ter relevância normativa com a Carta Magna, na Inglaterra em 1212; com a Lei do Habeas Corpus em 1679 e com o Bill of Rights em 1689, em especial para a doutrina jurídica na idade moderna.

Importante registro refere-se à necessidade de tutelar os direitos humanos pela constituição, o que marcou a passagem do Estado Absolutista para o Estado de Direito, estabelecendo assim limites ao poder discricionário do soberano em relação às pessoas e à sociedade.

Segundo Lafer (2005, p. 37), a etapa de positivação teve início com as Declarações dos Direitos, disseminando-se nos textos constitucionais dos diversos países. Podemos citar a Declaração da Virgínia e a Declaração Francesa em 1789, respectivamente vinculadas à Revolução Americana e à Revolução Francesa, as quais oficialmente constam como início da positivação, destacando a dimensão igualitária dos Direitos Humanos, o que originou o processo da generalização.

Após a segunda guerra mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas – ONU, em 24 de outubro de 1945, com a intenção de evitar outro conflito. Tem como objetivos manter a *segurança* e a *paz mundial*, promover os *direitos humanos*, dentre outros. Eram à época 51 países signatários, hoje são 193. Na mesma época ocorreu a adoção dos princípios da Carta





da ONU, e em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem, entre outros tratados internacionais. De certa forma, a ideia da exclusividade dos direitos humanos deixa de prevalecer e toma lugar o reconhecimento da sua universalidade e generalidade.

Pode-se afirmar que é um novo momento de democratização dos direitos. Os homens, os povos e a sociedade começam a reivindicar seus direitos de forma determinada. Nesse momento, também ocorre a descolonização, a busca pela emancipação, a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial, dentre outros.

Algumas críticas à Declaração Universal dos Direitos Humanos se referem a suas limitações, falta de comprometimento, imprecisão na redação dos direitos e falta de indicação de algum órgão de fiscalização e controle.

Foi com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, em seus artigos I e II, 1., que a generalização tomou proporções internacionais.

Artigo I – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II - 1 – Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Outras Declarações se seguiram, tratados e convenções nas demais áreas de proteção dos direitos, sendo algumas apenas em níveis internos de alguns países.

Apesar de parecer antiga, é a partir das últimas décadas que a positivação e internacionalização dos Direitos Humanos vêm se efetivando mesmo dependendo de um número de regramentos cada vez maior.

Leciona Bobbio (2004, p. 6), que “os direitos humanos nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista de sociedade.”





A obra de Norberto Bobbio vincula os direitos humanos ao liberalismo clássico, no qual destaca que a doutrina dos direitos do homem, elaborada pela escola do direito natural (ou jusnaturalismo), é o pressuposto filosófico do Estado Liberal.

Bobbio (2004, p. 29) conceitua o que é o Jusnaturalismo:

é a doutrina segundo a qual todos os homens, indiscriminadamente, têm por natureza e, portanto, independentemente de sua própria vontade ou de outrem, certos direitos fundamentais, como à vida, à liberdade, à segurança e à felicidade, os quais devem ser respeitados e não invadidos pelo Estado.

No que se refere à identificação dos “direitos do homem” com o jusnaturalismo moderno e seu viés individualista, que caracterizam o liberalismo clássico, Bobbio procede à constatação de que:

[...] o caminho contínuo, ainda que várias vezes interrompido, da concepção individualista da sociedade procede lentamente, indo do reconhecimento dos direitos do cidadão de cada Estado até o reconhecimento dos direitos do cidadão do mundo, cujo primeiro anúncio foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem. (BOBBIO, 2004, p. 7).

Na opinião de Bobbio (2004, p. 16): “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.”

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, em palestra proferida em São Paulo em 2018, afirma que enquanto os direitos humanos forem concebidos como universais, tenderão a operar como um “localismo globalizado”. Para ele, o localismo globalizado seria resultado de uma produção local, mas que se apresenta como global para todo o mundo. Santos (apud BARBOSA, 2006) acredita que os direitos humanos, como concebidos em sua origem, podem ser considerados um localismo globalizado.





Assevera Boaventura de Souza Santos, que a Declaração dos Direitos Humanos, representa uma história de êxitos e fracassos. “Será que essas ideias têm uma fraqueza estrutural? Será que sua origem tem algo que nos dê conta dessa fraqueza? E, se é assim, como fortalecê-los?”, questionou. “Penso que a gênese dos instrumentos, muitas vezes, é superada por sua trajetória futura. Ela poderia ser não universal no início, mas universalizar-se à medida que foi tomando conta de nossos corações e de nossas lutas”, ressaltou.<sup>2</sup>

Alguns autores como Dussel (2005) e Mignolo (2008 apud BRAGATO, 2014), têm discutido as inconsistências da concepção histórico-geográfica dos direitos humanos, ao tempo que buscam demonstrar as razões de os discursos com origens na modernidade, terem se projetado como discursos hegemônicos. Por meio de outros autores, também a proposta é colocar em evidência a dimensão colonial da modernidade para descortinar a lógica de poder e de exclusão que pode ser útil para compreender a dinâmica que os direitos humanos assumiram hoje, como direitos assentados nos princípios da igual dignidade e da não discriminação.

Sousa Santos (2009, p. 13) discorre sobre os direitos humanos como roteiro emancipatório, e leciona:

A complexidade dos Direitos Humanos reside em que eles podem ser concebidos e praticados, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo ou, por outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica. O meu objetivo é especificar as condições culturais para que os Direitos

<sup>2</sup> Globalismo localizado: Consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais. Tais globalismos localizados incluem: desflorestamento e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosos, artesanato e vida selvagem postos à disposição da indústria global do turismo; “compra” pelos países do Terceiro Mundo de lixo tóxico produzidos nos países capitalistas centrais para gerar divisas externas; conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do “ajustamento estrutural”; alterações legislativas e políticas impostas pelos países centrais ou pelas agências multilaterais que eles controlam; uso de mão de obra local por parte de empresas multinacionais sem qualquer respeito por parâmetros mínimos de trabalho (labor standards) (BARBOSA, 2006).



Humanos constituam forma de globalização contra-hegemônica. A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. Concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os Direitos Humanos tenderão sempre a ser instrumento do “choque de civilizações”, [...]. É sabido que os Direitos Humanos não são universais na sua aplicação. Serão os direitos humanos universais, enquanto artefato cultural, um tipo de invariável cultural ou transcultural, parte de uma cultura global? A minha resposta é não. Apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental. (SANTOS, 2009, p. 13).

Fica um convite a reflexão feita por Boaventura de Sousa Santos (2009) sobre a criação de uma declaração universal dos deveres humanos ancorada na busca de um equilíbrio entre direitos e deveres para com a sociedade humana.

### 3 RACISMO: DO COLONIALISMO À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Iniciamos nossa incursão pelo tema Racismo desde o colonialismo até a atualidade, referindo-nos ao pesquisador peruano Aníbal Quijano (2005 apud BRAGATO, 2014), que atribui à colonização da América, a origem dos preconceitos com as chamadas minorias. Na mesma linha, o autor diz que a palavra raça não era conhecida antes da colonização da América, deduzindo que tal termo se referia às diferenças fenotípicas, estruturas biológicas entre conquistadores e conquistados. Os colonizadores eram considerados dentro de um “padrão dominante de poder”, o referido grupo era formado por indivíduos brancos, do sexo masculino, heterossexuais,





católicos e detentores de posses, logo, os demais grupos que não se encaixassem nesse padrão, eram considerados minorias, inferiores. O que Quijano ainda acentua é o fato de que mesmo após os processos de independência da América Latina, o padrão dominante de poder permanece até a atualidade. E mais grave, é a reprodução constante do pensamento europeu, denominado Colonialidade por Quijano, o que segundo ele, explica o porquê ainda nos dias atuais a população negra é alvo de práticas racistas.

Outro destaque é dado para o termo 'minorias', utilizado para classificar algumas etnias, alguns grupos sociais, e concretamente aos negros, mesmo que a realidade seja totalmente o contrário, por exemplo, no Brasil a população negra é maior que a branca, mesmo assim é considerada uma minoria.

Podemos citar alguns temas trazidos a discussão por Segato (2015, p. 12) sobre raça, sob a ótica do pós-colonialismo:

- a) o racismo estrutural presente na América Latina enquanto traço da colonialidade;
- b) a categoria raça como construto do colonialismo;
- c) a autora comunga da ideia de Quijano que antes da colonização da América no século XVI a raça não existia;
- d) mesmo após as independências, o sinal de que existe um 'colonialismo interno, é o fato de negros serem mantidos no lugar do "outro".

A mesma autora afirma que, para compreender os processos contemporâneos, é necessário conhecer a história e, na sua opinião, "[...] as ações de controle social cometidas pelas instituições jurídico-policiais reproduzem as lógicas de controle social do colonialismo." (SEGATO apud ABRAHÃO, 2016, p. 1).





A busca por transformar o racismo em passado, principalmente no Brasil, tem sido por meio da legislação com sanções cada vez mais rigorosas a quem pratica o racismo. Um bom exemplo, como referido anteriormente, é a tipificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988. Outro bom exemplo é a Lei de Cotas, que objetiva compensar a falta de poder imputada à população negra, e outras também, reservando para as pessoas desses grupos vagas nas universidades.

O Brasil participou da Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, promulgada pelo Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969, no entanto, já existia a primeira lei brasileira que tratava da discriminação racial como contravenção penal, ou seja, um crime de menor potencial ofensivo. A lei era chamada de Afonso Arinos, Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951, que trata tanto do preconceito de raça quanto o de cor. Recepcionada pela CF/88, a lei vige, e conforme Lafer (2005, p. 95), considera a lei infraconstitucional, na tipificação da conduta penal ilícita, além de estar em consonância com a tradição do direito brasileiro sobre a matéria, também está em consonância com a supracitada Convenção da ONU.

Após a entrada em vigor da CF/88, foi sancionada a Lei n. 7.716/89, que “Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.” (BRASIL, 1989). É uma lei com texto muito enxuto, define ações que são consideradas crime de racismo e define as sanções, no entanto, apesar dos seus 30 anos, a lei ainda não gera os efeitos desejados, ou seja, a condenação dos réus autores do crime de racismo.

O Jornal Zero Hora publicou em matéria do dia 26 de abril de 2019, informando que no Rio Grande do Sul, do ano de 2005 a 2018, apenas 6,8% (seis vírgula oito por cento), de um universo de 5.104 processos por racismo e injúria racial, apenas 349 dos réus autores foram condenados.





## 4 RACISMO E SEUS IMPACTOS NA(S) VIOLÊNCIA(S) ESCOLAR(ES)

A Educação na Constituição Federal de 1988 foi reconhecida como Direito Fundamental Social, como se lê no 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).

No Brasil, era nas aulas de história, sob o tema escravidão, que se tratava da cultura afro-brasileira. No ano de 2003, foi por meio da Lei n. 10.639, que se alterou a redação da Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. A Lei n. 10.639 ainda é considerada um marco para o ensino da cultura africana no Brasil e comemorou em 2018 os seus 15 anos.

A lei ainda não foi colocada em prática na sua totalidade, mas os materiais didáticos já estão sendo alterados, principalmente para que os educandos entendam que os negros foram escravizados e trazidos a força da África. O compromisso dos professores é ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

Com a Lei n. 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra, uma homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. Esse dia é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil.





Outros marcos legais em respeito à inclusão de negros no ensino superior são as leis Lei n. 12.711/2012, a qual se refere ao ingresso nas universidades públicas federais do país e a Lei n. 12.990/2014, que se refere ao sistema de reserva de vagas oferecidas nos concursos públicos.

Mesmo com a legislação brasileira, Constitucional e infraconstitucional, vigente para prevenção do racismo, a Escola como instituição social e cultural, não está desvinculada da sociedade, logo, está e sempre estará à mercê de casos de racismo, o qual pode se apresentar de várias maneiras: a) explícita: (nítida e expressa); e b) implícita: (disfarçada e sorrateira).

A escola tem papel fundamental para a formação do cidadão estudante e deve ser referência como local seguro, prazeroso, ambiente de se conhecer e também conhecer a sociedade em se que vive, ou seja, espaço em que se efetiva o processo de ensino-aprendizagem. Ela é essencial para o desenvolvimento intelectual, interacional e social, que proporciona pleno desenvolvimento ao indivíduo. Porém, se torna espaço fértil ao conflito, e, por vezes, incubadora destes, devido à diversidade de pessoas que lá coabitam, é um espaço de interação, e suas regras nem sempre são bem recebidas.

É necessário que as escolas, seus funcionários e docentes estejam preparados para falar sobre o racismo, sobre igualdades e diferenças. Porém, segundo Silva:

A escola precisa superar o seu discurso de igualdade e de acolhimento das diferenças, e torná-los reais. Assim como, também, deve rever o discurso meritocrático ao qual ela sujeita o(a) aluno(a) negro(a), usando a ascensão social de forma isolada e querendo o encaixar todos os alunos no mesmo perfil, sem antes analisar as condições econômicas, culturais, raciais e de gênero dos sujeitos que fazem sua formação nesta instituição. (SILVA, 2009, p. 27).

Ainda, leciona a autora que para os alunos negros “a escola deixa de ser um espaço em que os estudantes podem desenvolver seus potenciais cognitivos e sociais, a experiência escolar, por vezes, significa experimentar





a exclusão, uma destrutiva violência para crianças e adolescentes" (SILVA, 2009, p. 27).

Ao abordarmos o tema violência, apresentamos alguns posicionamentos de Michel Maffesoli (1987, p. 13), eis que considera a violência um fenômeno muito antigo, desde tempos "imemoriais", na formação da sociedade humana. Diante desse fato, Maffesoli considera a dificuldade de extingui-la de forma absoluta, destaca que precisa ser melhor compreendida.

Destaca-se ainda a posição do autor sobre a necessidade de ressaltar que a violência também possui caráter ambivalente: "[...] a dissidência social inscreve-se num duplo movimento de destruição e construção, ou ainda, que ela é reveladora de uma desestruturação social relativamente manifesta, e que ela invoca uma nova construção." (MAFFESOLI, 1987, p. 24).

Discutir discriminação e preconceitos que ocorrem no interior das escolas, requer mais entendimento sobre o fenômeno das violências e suas relações com o racismo. Como abordado inicialmente a violência vinculada ao racismo que acontece no espaço escolar, normalmente se origina de afirmação de poder que uns exercem sobre outros.

Na sua dissertação, Frick (2011, p. 37) comenta:

É triste constatarmos que, apesar do crescente índice de violência escolar, as escolas continuam limitando-se a ensinar os conteúdos tradicionais, deixando de lado o aprendizado das emoções e da resolução de conflitos. O ensino nas escolas faz uma dicotomia entre o que é público (a ciência, o saber e a cultura) e o que é privado/ individual (os sentimentos, as emoções e os conflitos interpessoais).

Silva (2009), em seu livro "O racismo silencioso na escola pública", demonstra situação de incoerência em que educadores dizem não perceber o racismo na instituição em que trabalham, enquanto que os alunos sofrem com o preconceito. Na opinião da autora, as diferenças não podem ser apenas divulgadas, mas defendidas, e utiliza o termo 'democracia racial' para a





invisibilidade do enfrentamento do racismo nas escolas. A autora afirma que eliminar o racismo é mais uma das responsabilidades e objetivos da escola: “[...] a omissão em relação ao problema, por sua vez, é outra forma silenciosa de manifestar o racismo, forçando sua invisibilidade.” (SILVA, 2009).

As violências têm ocorrido tanto de alunos contra professores, como de professores contra alunos, e de alunos entre alunos, e ainda há que se considerar as violências de pessoas de fora da escola contra alunos e professores. Quando o professor comete atos racistas, a tendência é que o aluno não comente com os seus pais sobre o ocorrido, talvez pela inocência de pensar que hierarquicamente o professor é superior e lhe deve obediência. Tal silêncio pode ser explicado segundo Cavalleiro (2014, p. 66) como “o silêncio da criança diante dos outros demonstra a sua fragilidade diante de situação tão humilhante, imposta pelo amigo.”

Segundo Charlot (2002, p. 434):

[...] a violência da escola é aquela que a própria exerce quando impõem seus valores aos alunos. Quando tratamos o racismo como uma violência simbólica entendeu que a escola está exercendo sob alunos (as) negros(as) uma ação violenta que deve ser urgentemente ser revertida.

A luta antirracista não pode ser considerada apenas estética, é preciso que seja em defesa da cultura, da ideologia e epistemológica, indissociável do ambiente escolar, que em sendo um espaço plural, dialogue com as diferenças.

## 4.1 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR: EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS

Ao dar início à pesquisa, chama muito mais atenção a falta de abordagem do tema racismo nas escolas e conseqüentemente se ela não





é admitida, discutida, aparentemente ela tende a não gerar dados. Essa é a realidade da maioria das escolas no Brasil.

Abordar o tema do racismo e discuti-lo não faz parte de projetos temáticos em 24% das escolas públicas do Brasil, esses dados são oriundos do questionário do Censo Escolar de 2015, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com 52 mil diretores de escolas, ficou demonstrado que em 12 mil delas não existem projetos com a temática do racismo.

A autora do texto "Escola Racismo e Violência", Zelinda Barros alerta para três iniciativas simples para coibir a violência oriunda do racismo nas escolas, considerando que a escola é uma das instituições que atualmente contribuem para a manutenção da violência por meio do racismo, considera que a escola também é o lugar para que seja combatido o racismo. Para que se concretizem, necessário se faz um ambiente propício ao diálogo, pois dessa forma os alunos trarão à discussão os problemas enfrentados. Algumas iniciativas que a autora considera de extrema importância:

*Formação dos professores:* Em primeiro lugar, é necessário que o professor esteja devidamente preparado para lidar com temas como racismo e sexismo, pois, mesmo que vivencie situações de racismo e sexismo no seu cotidiano, é preciso criar formas de abordagem do tema que levem em consideração o grande leque de diferenças existentes no grupo ao qual irá se dirigir. Neste sentido, ao tomar conhecimento de aspectos ligados à história e à cultura de grupos socialmente desprestigiados, poderá melhor planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, evitando o uso de estereótipos e respeitando e valorizando as diferenças;

*Abordagem freqüente de temas relativos ao racismo/sexismo:* A reflexão sobre os temas diretamente ligados à violência no espaço escolar, como o racismo e o sexismo, contribui para a formulação de atividades que tenham como objetivo a sensibilização de toda a comunidade escolar para a necessidade do desenvolvimento de ações de combate à violência em suas várias formas. Para isto, é necessário que sejam criados espaços de discussão que envolvam e atinjam a todos.





*Descarte de material didático racista:* Para que a reflexão sobre o racismo em sala de aula ocorra de modo satisfatório, é necessário descartar todo material didático que tenha conteúdo racista, ou seja, que represente os distintos grupos que fazem de nossa sociedade de modo caricato, desrespeitoso, preconceituoso. Um exemplo disto são os livros que transmitem ideias errôneas sobre os negros, que os representam como preguiçosos, menos inteligentes ou menos capazes. (BARROS, 2005, p. 8-9).

A medida que a pesquisa se desenvolve, fica cada vez mais difícil encontrar dados estatísticos da presença do racismo no ambiente escolar. Após uma incursão pelos órgãos públicos como por exemplo o Ministério da Educação, Unesco, ONU e outros, deparamo-nos com a triste realidade de que não existe um mapeamento dessa violência racial. Tema que não se discute, também não se registra, além de ser tratado comumente como “bullying”. O que encontramos de maneira farta são notícias de casos envolvendo racismo na violência escolar, mas não passam de IBOPE, ou mais tragicamente de sensacionalismo na mídia, que logo é esquecido. Essa pesquisa não se exaure aqui, tendo em vista que faz parte do tema do projeto de pesquisa do Curso de Especialização *Stricto Sensu* em Educação da autora. Quiçá ao final da dissertação consiga apresentar os dados relevantes da violência de racismo e seus impactos nas escolas e na educação no Brasil.

Em livro publicado pela UNESCO, que tem como autor Hédio da Silva Junior (2002, p. 14), vemos o seu posicionamento sobre o racismo na escola:

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com conseqüências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro<sup>1</sup>, alcançando-o já em tenra idade. Partimos, portanto, da constatação de que a escola é, concretamente, um preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, segundo a raça-cor do alunado, repercutindo sobre sua vida social e intrapsíquica,





podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 14).

Na mesma obra, o autor cita Eliane Cavalleiro quando propõe um quadro de posturas do educador para uma educação não racista:

**CARACTERÍSTICAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA:**

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO apud SILVA JUNIOR, 2002, p. 18).

## **4.2 PREVENÇÃO E REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA: EXEMPLO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Quando o assunto é violência escolar, precisamos citar um exemplo transformador, programa de redução de violência nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE).



- A Secretaria Estadual da Educação, por meio do Programa CIPAVE, em parceria com as demais secretarias de governo, busca orientar a comunidade escolar sobre as mais diversas situações que podem ocorrer no ambiente escolar, para que juntos possam:
- *Identificar* situações de violência, de acidentes bem como suas causas
- *Definir* a frequência e a gravidade com que ocorrem;
- *Averiguar* a circunstância em que ocorrem estas situações;
- *Planejar* e recomendar formas de prevenção;
- *Formar* parcerias com entidades públicas e privadas para auxiliar no trabalho preventivo;
- *Estimular* a fiscalização por parte da própria comunidade escolar, fazendo com que zele pelo ambiente escolar;
- *Realizar* estudos, coletar dados e *mapear os casos ocorridos* que envolvam violência e acidentes, para que sejam apresentados à comunidade e às autoridades, proporcionando que estas parcerias auxiliem no trabalho de combate e prevenção dos acidentes e violência na escola.
- A partir destas comissões e suas constatações acerca dos problemas que preocupavam a escola, nasceu também a necessidade de formar uma “*rede de apoio às escolas*”. Parcerias que as auxiliassem na resolução dos problemas como: uso de drogas no entorno da escola, comunidades violentas onde elas estavam inseridas que, devido a sua condição, afetavam o processo educacional dos estudantes, formando assim um grupo de apoio com as demais entidades da região: Guarda Municipal, Polícia Civil, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Conselho Tutelar, Polícia Federal e Ministério Público. Esses parceiros passaram a atuar junto às escolas do município, com palestras e ações concretas na resolução dos problemas que enfrentavam.
- No fim do ano de 2013, iniciou-se um processo de apresentação desta forma de conduzir às ações escolares, depois de sancionada a lei estadual 14.030, de 2012, junto a sua comunidade. No ano de 2015, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul colocou como prioritária a atuação, formação e implantação das comissões internas de prevenção a acidentes e violências na escola. Passamos então a incentivar e fomentar a criação das CIPAVes em nossas escolas estaduais. Muitas delas já estão atuando intensamente na *resolução dos conflitos*, formando a *rede de apoio regionalizada* e planejando novas ações com a *participação de todos os envolvidos no processo educacional*. (RIO..., 2019).



O programa existe desde 2012 e tem registros positivos, ou seja, dados decrescentes dos mais variados tipos de violência empreendidos no ambiente escolar. A seguir a Tabela com o mapeamento da violência comparando os anos de 2017 e 2018:

Tabela 1 – Dados Cipave 1

TIPOS DE OCORRÊNCIA	CIPAVE – 2017 – 2º SEMESTRE	CIPAVE – 2018 – 1º SEMESTRE	CIPAVE – 2018 – 2º SEMESTRE	DIFERENÇA
1. BULLING	2452	1857	1192	↓
2. DEPREDações, PICHações E VANDALISMO	869	746	345	↓
3. ASSALTO NA ESTRADA OU SAÍDA DA ESCOLA	166	145	80	↓
4. AGRESSÃO VERBAL A PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS OU DIREÇÃO	2655	2071	1360	↓
5. ARROMBAMENTO E/OU FURTOS	242	232	136	↓
6. AGRESSÃO FÍSICA A PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS OU DIREÇÃO	139	132	113	↓
7. RACISMO	955	149	47	↓
8. VIOLÊNCIA FÍSICA ENTRE ALUNOS	3257	2616	2168	↓
9. TRÁFICO, POSSE OU USO DE DROGAS	282	281	112	↓
10. ACIDENTES DE TRÂNSITO NO ENTORNO DA ESCOLA	110	54	24	↓



TIPOS DE OCORRÊNCIA	CIPAVE – 2017 – 2º SEMESTRE	CIPAVE – 2018 – 1º SEMESTRE	CIPAVE – 2018 – 2º SEMESTRE	DIFERENÇA
11. INDISCIPLINA	9569	7594	6495	↓
12. SUICÍDIO	Não cadastrada	107	17	↓
13. AUTOMUTILAÇÃO	Não cadastrada	661	673	↑
14. ARMAS DE FOGO	Não cadastrada	8	6	↓
15. ARMAS BRANCAS	Não cadastrada	216	102	↓
16. HOMOFOBIA	Não cadastrada	113	33	↓
17. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA	Não cadastrada	44	14	↓
18. TENTATIVA DE SUICÍDIO	Não cadastrada	Não cadastrada	108	↑
19. TRÁFICO DE DROGAS	Não cadastrada	Não cadastrada	12	↑
20. POSSE DE DROGAS	Não cadastrada	Não cadastrada	22	↑
21. USO DE DROGAS	Não cadastrada	Não cadastrada	94	↑
22. CONSUMO DE BEBIDA ALCOÓLICA	Não cadastrada	Não cadastrada	123	↑
TOTAL DE OCORRÊNCIAS REGISTRADAS	20698	17026	13276	↓

Fonte: Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (2019b).

Conforme dados apresentados e sendo o recorte do trabalho a violência causada pelo racismo, é louvável a redução registrada nas ocorrências envolvendo racismo: em 2017 eram 955 casos, no primeiro semestre de 2018 foram 149 casos e no segundo semestre de 2018 foram 47 casos,



totalizando em 2018, 196 casos, o que representa 20% dos registros de 2017. Os percentuais referem-se a dados respondidos por 841 escolas gaúchas.

Podemos citar as ações de prevenção desenvolvidas nas escolas nos anos de 2017 e 2018, a que são atribuídas a razão da redução dos índices:

Tabela 2 – Dados CIPAVE 2

ENTIDADES	VISITAS PREVENTIVAS NAS ESCOLAS DO ESTADO EM 2017 E 2018
1. Ações preventivas da BM - Proerd, trânsito e outros	6421
2. ações preventivas da Polícia Civil (mediar - Galera do Bem e Papo de Resposta)	1533
3. Ações preventivas de orientação realizadas pelo MP, PGE, Judiciário, OAB e Defensoria	882
4. Ações preventivas de orientação realizadas pelo Corpo de Bombeiros	990
5. Ações preventivas de orientação realizadas por Agentes de Saúde estadual ou municipal	12663
6. Ações preventivas de orientação realizadas pelo Conselho Tutelar	7422
7. Ações preventivas de orientação realizadas por Agentes de Trânsito da Guarda Municipal	1394
8. Ações preventivas de orientação realizadas por ONGs, entidades privadas, CRAS e CREAS	4990
<b>TOTAL DE AÇÕES PREVENTIVAS REGISTRADAS EM 2017 E 2018</b>	<b>37459</b>

Fonte: Rio... (2019).

Nota: Resultados consolidados do mapeamento e jogo Baneville.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Baneville: É um Game, uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul através da Coordenação das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVes) com o objetivo de envolver estudantes, professores e a comunidade com as temáticas abordadas pelas CIPAVes.

Transforme Baneville na cidade dos sonhos!

Em uma comunidade muito distante, os moradores estão preocupados com problemas e mistérios que começaram a acontecer na pacata cidade de Baneville.

Você que possui espírito investigativo e gosta de desafios está convocado para ajudar Baneville a se tornar mais segura e acolhedora! Cadastre-se agora mesmo, crie seu avatar e comece a transformar Baneville! (COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO A ACIDENTES E VIOLÊNCIA ESCOLAR, 2019a).





A redução da Violência escolar no Estado do RS é notícia no portal do Ministério da Educação, em 1 de abril de 2019:

#### **EDUCAÇÃO BÁSICA**

Rio Grande do Sul reduz em 65% a violência nas escolas do estado. O percentual de casos de violência envolvendo estudantes nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul caiu 65% nos últimos quatro anos, graças a ações preventivas desenvolvidas no âmbito do programa Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (Cipave), criado pela lei estadual 14.030/2012 e implementado a partir de 2015. As ações previstas envolvem pais, alunos e professores.

Desde então, várias escolas têm conseguido obter resultados que vão desde a redução da violência, da indisciplina, da evasão escolar e reprovação, até o aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (RIO..., 2019).

A Escola foi concebida como ambiente formador e educador, importante que seja transformadora para a vida. Que a sociedade reconheça as boas ações e programas desenvolvidos no sul do Brasil e possa replicá-lo nos demais Estados, e que em breve a realidade na mídia seja a de bons resultados, de redução da violência oriunda de racismo no espaço escolar.

## **5 CONCLUSÃO**

O trabalho procurou abordar a fase histórica dos Direitos humanos, sua fase de positivação e generalização, tendo como marco central a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Observa-se que a produção e desenvolvimento da legislação em defesa dos Direitos Humanos tem berço na Europa, inversamente ao berço daqueles que dependem que seus direitos sejam respeitados, América Latina, por exemplo.

Devido ao seu caráter eurocêntrico, alguns autores afirmam que os direitos humanos são parciais, ligados a sociedades metropolitanas, esquecidas as periferias, tidos como espaços invisíveis da humanidade.





A racionalidade exacerbada, a superioridade com que foi desenvolvido o arcabouço legal sobre os Direitos Humanos, como se apenas e tão somente a Europa fosse dotada de conhecimento para produzi-los, criando-se assim o universo da Colonialidade, o que permitiu que os mesmos homens sujeitos de direitos, no entanto, não brancos, não proprietários, fossem escravizados, discriminados, exterminados, oprimidos justamente por quem construía o discurso humanista em suas terras.

Conferem os tratados, leis e declarações sobre direitos humanos a igualdade, a liberdade, a não discriminação, contudo, sem haver garantia de igualdade entre todos em qualquer parte do mundo.

Conforme escreveu Norberto Bobbio, os direitos humanos foram reconhecidos na troca e contra o regime absolutista, no século XVIII. Porém, bem observado, eram direitos do homem, do cidadão, e naquele período nem todos eram considerados cidadãos, como por exemplo as mulheres, os indígenas, os escravos, os criminosos e os doentes mentais. Direitos (des)humanos!

Assim se perpetua a vulnerabilidade dos direitos humanos, frágeis em sua formação e muito mais na sua prática. Do colonialismo a contemporaneidade o que constatamos é a disparidade entre a realidade das discriminações raciais e o racismo e a aplicação dos direitos havidos como positivados.

É, no caso como o do Brasil, que apesar das diversas positavações do direito a ter respeitados os direitos humanos, a criminalização do racismo e discriminação racial, que se observa que somente por meio da luta desses grupos étnicos que se conquista alguns avanços na proteção de seus direitos. Como referido no texto, infelizmente a punição para esses crimes ainda é infinitamente menor se comparada ao número de casos dessas práticas racistas.

A falta de informações e registros em órgãos oficiais e de pesquisa sobre a realidade de casos de violência oriundas de racismo e discriminação nas escolas, gera uma revolta pela forma que torna os fatos e os negros





invisíveis num ambiente que devia ser de projeção de todos, sem distinção de raça ou cor, para o mundo do trabalho, profissões, sociedade e desenvolvimento humano. Igualdade?

O não cumprimento da legislação, muitas vezes passa pelo despreparo dos professores em relação à temática e o desinteresse de gestores escolares pela inclusão destes temas. Gera certa estranheza quando no Brasil foi necessária a edição de uma lei, e outras e outras para que nas escolas o tema história e cultura africana no Brasil sejam incluídas no currículo escolar. Que seja desmistificado que negro não é escravo, que foi escravizado, que é cidadão, que não é uma raça, mas uma etnia. Como afirma Quijano, antes da colonização da América sequer existia o termo raça, nasceu para que a superioridade europeia se tornasse factível, impondo seu poder sobre os negros, índios e outros povos.

É necessário um olhar mais profundo quanto se trata de discriminação, preconceitos e racismo nas escolas, e sua relação com a violência. O desrespeito, as brincadeiras por vezes deixadas de lado, por pensar-se de menor ofensividade, acabam por acúmulo, contribuindo para o desânimo e muitas vezes desistência dos alunos negros de permanecer na escola. Como visto, o racismo na escola, manifesta-se de diversas formas, afeta a constituição da identidade do aluno(a) negro(a) como algo violento.

O que nos apresenta uma luz em defesa dos direitos dos negros, além de permanecerem na escola, ter seu espaço respeitado e tratados como iguais, diminuindo os índices de racismo são trabalhos como o desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, cujos registros demonstram a redução do racismo dentro das escolas gaúchas num percentual de 65% nos últimos dois anos. Sensibiliza-nos a lutar dentro das academias por mais pesquisas e práticas antirracistas como sugeridas por alguns autores presentes no texto.

Por fim, resto inquieta com a situação existente nas escolas com a violência do racismo, impactando diretamente a Escola enquanto Instituição





e a Educação como meio de desenvolver o ser humano enquanto pessoa e profissional, por mero desconhecimento da causa, ou seria, é melhor não admitir que existe porque não se busca aprendizado e capacitação para enfrentar os direitos desumanos do ambiente escolar?

A pesquisa continua, afinal são mais 500 anos desde a colonização das Américas e a positivação dos nossos direitos humanos é ainda uma jovem senhora de 71 anos. Que a defesa desses direitos seja nossa bandeira dentro das academias diuturnamente, não apenas no dia 13 de maio, abolição da escravatura, agosto mês do folclore e 20 de novembro o dia da Consciência negra.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Mayara. O racismo como herança colonial. Circuito Acadêmico: olhares das Ciências Sociais Sobre a Produção de Conhecimento. *O racismo como herança colonial*, 3 maio 2016. Disponível em: <https://circuitoacademico.com.br/2016/05/03/o-racismo-como-heranca-colonial/>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BARBOSA, Bia. Globalização exige redefinição do conceito de direitos humanos, diz Boaventura. *Carta Maior*, 6 set. 2006. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Globalizacao-exige-redefinicao-do-conceito-de-direitos-humanos-diz-Boaventura/5/11416>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. *Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – Caderno para Professores*, Ondina: NEIM/UFBA, p. 35-39, 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/1497114/Escola\\_racismo\\_e\\_viol%C3%Aancia](https://www.academia.edu/1497114/Escola_racismo_e_viol%C3%Aancia). Acesso em: 29 jun. 2019.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.





BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, [S.l.], v. 19, n. 1, jan./abr. 2014.

BRASIL. *Constituição*. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 jul. 1951. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L1390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm). Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas





públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. D *Diário Oficial da União*, 10 jun. 2014. Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm). Acesso em: 30 maio 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. *Por um Estado que proteja as crianças negras do ape-drejamento moral no cotidiano escolar*. Carta encaminhada ao presidente ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, 2010. Disponível em: <http://correionago.ning.com/profiles/blogs/por-um-estado-que-as-proteja-as>. Acesso em: 31 maio. 2019.

CHARLOT, François. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002.

COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO A ACIDENTES E VIOLÊNCIA ESCOLAR. *Nossos games*. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/nossos-games>. Acesso em: 29 jun. 2019a.

COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO A ACIDENTES E VIOLÊNCIA ESCOLAR. *Resultado do mapeamento CIPAVE*. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/resultado-do-mapeamento-cipave>. Acesso em: 20 jun. 2019b.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris*. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

FRICK, Loriane Trombini. *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente-SP, 2011. 195f.





LAFER, Celso. *A Internacionalização dos Direitos Humanos: Constituição, racismo e relações internacionais*. Barueri, SP: Manole, 2005.

MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da Violência*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

NEGROS REPRESENTAM 54% DA POPULAÇÃO DO PAÍS, MAS SÃO SÓ 17% DOS MAIS RICOS. *Economia.uol*, 4 dez. 2015. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>. Acesso em: 2 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL REDUZ EM 65% A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DO ESTADO. *Ministério da Educação*, 1 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/74691-rio-grande-do-sul-reduz-em-65-a-violencia-nas-escolas-do-estado-2>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. + *CIPAVE*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/cipave>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RS CONDENOU 6,8% dos réus por racismo e injúria racial. *Gaúcha ZH – Segurança*, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/04/rs-condenou-68-dos-reus-por-racismo-e-injuria-racial-cjux6puqq014k01p7j0sqz4pt.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio. *Revista Direitos Humanos*, [S. l.], v. 2, p. 10, jun. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 78, p. 3-46, out. 2007.

SEGATO, Rita. La Crítica de la Colonialidad em Ocho Ensayos. *'Prometeo' Libros*, Cidade Argentina de Buenos Aires, 2015. 149 p.





SILVA JUNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais* Brasília, DF: Unesco, 2002.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. *Linguagens escolares e reprodução do preconceito*. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secadi, 2005.







# A EFETIVIDADE DOS DIREITOS SOCIAIS NOS GOVERNOS PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988

Paulo Vargas Groff<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Os direitos fundamentais tiveram uma gradativa evolução ao longo das oito Constituições brasileiras, à partir da primeira Constituição de 1824, incluindo novos direitos a cada nova Constituição, e os direitos sociais à partir da Constituição de 1934. O auge desta evolução viria com a Constituição de 1988, que foi um símbolo muito forte do retorno do Brasil a democracia. Assim, a Constituição, fruto dos anseios populares, criou um novo tipo de Estado, o Estado democrático de Direito, e conseqüentemente abriu um espaço sem precedentes para os direitos fundamentais, em suas três gerações. Assim como os demais direitos, os direitos sociais tiveram um grande avanço, e mais importante ainda buscou-se dar efetividade ao texto constitucional, o que não era uma tradição da cultura jurídica brasileira.

Portanto, neste estudo trataremos da efetividade das normas constitucionais relativas aos direitos sociais nos governos posteriores a promulgação da Constituição de 1988, que foram os governos de José Sarney, de Fernando Collor de Mello, de Itamar Franco, de Fernando Henrique Cardoso, de Luiz Inácio Lula da Silva, de Dilma Rousseff, de Michel Temer e de Jair Bolsonaro. Quais os avanços e retrocessos que os direitos sociais tiveram nesses governos pós-Constituição de 1988?

O sentido que empregamos para efetividade ou eficácia social da norma jurídica é a capacidade que tem a norma de tornar-se realidade, de se concretizar na vida real, no dia-a-dia das pessoas e da sociedade. A

<sup>1</sup> Doutor em Direito pela Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne); Mestre em Ciência Política pela Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle); Professor na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.





eficácia social pressupõe a eficácia jurídica, não sendo verdadeiro o inverso. Já a eficácia jurídica é a capacidade da norma de gerar efeitos jurídicos, ou seja, a possibilidade das pessoas poderem se utilizar da norma para exigir o cumprimento do que nela está prescrito.

Então trataremos a seguir, em cada tópico, da efetividade dos direitos sociais em cada um dos governos pós-Constituição de 1988, buscando ressaltar os elementos principais da sua efetividade ou da negação da sua efetividade, com os avanços e retrocessos verificados em cada governo.

## **2 GOVERNO SARNEY – TRANSIÇÃO DO DESENVOLVIMENTISMO AO LIBERALISMO**

O Governo de José Sarney, de 15 de março de 1985 a 15 de março de 1990, iniciou com o retorno do país a democracia, e a euforia em torno da elaboração de uma nova Constituição. Constituição esta que avançou consideravelmente em relação aos direitos fundamentais como um todo, incluindo os direitos sociais. Com a sua promulgação buscou-se dar efetividade a Constituição, em especial aos direitos fundamentais, sendo uma ação do Poder Público como um todo e da sociedade em geral. E mesmo passando o país por uma crise econômica, em função principalmente de uma inflação desenfreada, isto não impediu que tanto o governo federal, como os governos estaduais e municipais buscassem dar concretude aos direitos fundamentais, para atender as demandas da sociedade por mais direitos, e agora com fundamento na nova Constituição.

O slogan do governo Sarney foi batizado de "Tudo pelo Social", e isto se expressava em diferentes programas sociais.

O seguro-desemprego foi criado durante o governo Sarney, através do Decreto-Lei n. 2.284, de 10 de março de 1986, (art. 25), "com a finalidade de prover assistência financeira temporária ao trabalhador desempregado em virtude de dispensa sem justa causa, ou por paralisação, total ou parcial, das





atividades do empregador." (BRASIL, 1986). Este mesmo Decreto criou uma nova moeda para o Brasil, o Cruzado, dentro de um novo plano econômico, o Plano Cruzado, para conter a hiperinflação. O seguro desemprego não teve, portanto, um nascimento autônomo, mas surgiu como uma medida acessória e compensatória em um quadro amplo de mudanças econômicas materializadas no Plano Cruzado (TEIXEIRA; BALBINOTTO NETO, 2014, p. 11). Na sequência foi de fundamental importância a aprovação da Lei n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que transformou o seguro-desemprego em Programa de seguro desemprego, criou o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), para custear o seguro-desemprego, assim como o Abono Salarial anual de até um salário mínimo, para trabalhadores que recebem até dois salários mínimos médios de remuneração mensal. O FAT permitiu a ampliação da cobertura e a melhoria do valor do benefício de seguro-desemprego.

Um dos programas que teve grande destaque durante o governo Sarney foi o Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes (PNLCC), que foi criado através do Decreto n. 93.120, de 18 de agosto de 1986, para atender famílias com renda mensal total de até 2 salários mínimos e crianças de até 7 anos de idade. Embora existam críticas em relação a sua abrangência e gestão, este programa foi "a primeira experiência em grande escala de distribuição de cupons de alimentos no Brasil." (BELIK, 2001, p. 122). Com os cupons, conhecidos como "tíquetes do Sarney", as famílias podiam trocar por leite. Este programa visava combater a desnutrição infantil, e deve ter contribuído no declínio da mortalidade infantil neste período. Embora não existam números conclusivos, observou-se neste período um aumento significativo na produção de leite no país (20,1% entre 1986 e 1990) e no crescimento no consumo *per capita* de 94 litros/ano para 109 litros/ano nesse período (BELIK, 2001, p. 122). O Programa foi extinto em 1991, no governo Collor.

No entanto, este período do governo Sarney ofereceu uma conjuntura desfavorável, do ponto de vista econômico, conhecida ainda na América





Latina como a “década perdida”. Agregado a isto havia um ataque ideológico neoliberal, fruto da influência do “consenso de Washington” e da presença permanente do FMI, que concedia empréstimos e estabelecia metas para o governo. Isto colocava na defensiva os ideólogos do desenvolvimentismo, que haviam predominado no Brasil entre os anos 30 e 80. Então esta fase do Governo Sarney pode ser considerada como um período de transição, que teve na crise econômica o seu ponto de inflexão no sentido de diminuição da intervenção estatal (ARAÚJO, 2015, p. 4). Nesta conjuntura o setor público tinha a sua capacidade financeira reduzida, ao mesmo tempo em que o setor privado exigia e obtinha maiores subsídios, e isto nas diversas áreas sociais, como na educação e na saúde. Também é bom lembrar que neste momento histórico o Estado tinha que arcar com o pagamento da dívida externa, que comprometia grande parte do orçamento federal.

Enfim, o governo Sarney marca esta transição no Brasil da ditadura para a democracia e de outro lado a transição de um modelo de Estado desenvolvimentista e burocrático, agora com uma nova Constituição marcadamente de cunho social, para um Estado liberalizante e gerencial.

### **3 GOVERNO COLLOR – NEOLIBERALISMO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL**

Fernando Collor de Mello, o primeiro Presidente eleito diretamente após a ditadura, tomou posse em 15 de março de 1990, e permaneceu no cargo até 29 de setembro de 1992, no terceiro ano do seu governo, quando foi suspenso do cargo em função da instauração do processo por crime de responsabilidade no Senado Federal. Ele perdeu o cargo em função do seu impeachment em 29 de dezembro de 1992, assumindo definitivamente como Presidente o então Vice-Presidente, Itamar Franco.

Desde o início o governo de Collor se caracterizou pela busca da diminuição do tamanho do Estado, com a implantação de políticas





neoliberais. Mas devemos levar em conta que ainda vivíamos a empolgação com a nova Constituição, com tudo o que ela oferecia, e a preocupação do governo estava mais nas privatizações das estatais e na modernização da Administração Pública.

É importante destacar que o primeiro ato do governo Collor, no dia seguinte a posse, ou seja, 16 de março, foi o lançamento do “Plano Brasil Novo” ou “Plano Collor” ou ainda “Plano Collor 1” como ficou conhecido, e que foi responsável pelo confisco de depósitos bancários e da caderneta de poupança de milhões de brasileiros. Com estas medidas os saques de depósitos na conta-corrente e na poupança foram limitados a 50 mil cruzados novos (cerca de R\$ 5.500,00). Era um período de sucessivos planos econômicos, sendo 5 apenas no governo Sarney, visando a combater a hiperinflação, que alcançava uma média anual de 1.232,71% em 1989, ano anterior a posse de Collor (INFLATION.EU). Essas ações deixaram a população em choque, com forte abalo psicológico e social, gerando problemas de saúde e mesmo atentados à vida, pois de um dia para o outro as pessoas viram os seus recursos financeiros desaparecerem dos bancos.

Apesar das políticas econômicas neoliberais foi neste período que foram aprovadas importantes leis sociais. Uma dessas leis foi a que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Este Estatuto, visando regulamentar a Constituição Federal, criou um avançado sistema de proteção social das crianças e adolescentes, que até então não contavam com nenhuma norma similar, que levasse em consideração o desenvolvimento integral das pessoas nesta faixa etária. O Estatuto também não fez mais a distinção entre “menores” em situação regular ou irregular, delinquente ou não delinquente, como faziam as normas anteriores, em especial o “Código de Menores”.

Foi aprovada uma Lei referente a proteção do consumidor, o Código de Defesa do Consumidor – CDC, Lei n. 8.078, de 11 de setembro de 1990, que representou um importantíssimo instrumento para a proteção da parte mais





vulnerável da relação de consumo, sendo um instrumento inédito e que teve uma grande efetividade e popularidade.

Em 7 de agosto de 1990 Collor editou o Decreto Presidencial n. 99.438, que dispôs sobre a organização e atribuições do Conselho Nacional de Saúde, integrado a estrutura base do Ministério da Saúde, composto por representantes dos Governos federais, estaduais e Municipais e organizações da Sociedade Civil. Este novo Conselho, passou a ter caráter deliberativo e não apenas consultivo como era até então. Isto permitiu uma maior participação da sociedade na elaboração e no controle das políticas sociais de saúde.

Foi dado um passo fundamental para a criação do SUS, o Sistema Único de Saúde, através da Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, denominada de Lei Orgânica da Saúde – LOS, que reafirmou as diretrizes constitucionais do sistema e ampliou a responsabilidade municipal na provisão dos serviços de saúde e nas atividades de negociação, alocação de recursos e regulação de desempenho.

Logo em seguida a Lei Complementar n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, passou a dispor sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde. Para esta participação foram previstos duas importantes instâncias colegiadas em cada ente federativo: o Conselho de Saúde e a Conferência de Saúde (art.1º), com o papel de avaliar a situação de saúde e propor as diretrizes para a formulação da política de saúde em cada esfera governamental.

Sem sobra de dúvida a construção de um Sistema Único de Saúde está entre as medidas mais bem-sucedidas na área social no período pós-transição, em especial no que diz respeito a sua extensão. No entanto, ainda se encontravam presentes distorções herdadas do passado, como é o caso da exclusão social e da forte centralização decisória, o que acarretava em déficits democráticos (ZAULI, 2002, p. 205).





Na sequência veio a Lei Orgânica da Seguridade Social, Lei n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispôs sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio. Nesta mesma data foi publicada a Lei Orgânica de Benefícios Previdenciários, Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispôs sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Entre outros dispositivos, a presente lei deu plena eficácia ao art. 201, § 5º (hoje, §2º), que estabelece que nenhum benefício será inferior ao salário mínimo, beneficiando especialmente os trabalhadores rurais (GUIMARÃES, 2009), que até então recebiam meio salário mínimo. É de se observar que isto, aliado a previsão trazida pela nova Constituição do direito à aposentadoria a todos os trabalhadores rurais, e não somente de um representante por grupo familiar da legislação anterior (LC n. 11/1971), e que trouxe também a redução da idade de 65 para 60 anos aos homens, representou uma melhoria significativa na qualidade de vida dos trabalhadores do campo. Assim, houve uma expressiva extensão da cobertura naquele período, passando de 4,1 milhões em 1992, para 6,5 milhões em 1994 (CASTRO, 2005, p. 268). Essas duas leis foram responsáveis pela reforma crucial no Sistema previdenciário brasileiro.

Em síntese, cremos que o saldo foi bastante positivo para a efetividade dos direitos sociais, pois houve considerável avanço no sentido de dar eficácia as normas constitucionais sociais, através da elaboração de normas infraconstitucionais, que eram requisitos para que houvesse a efetividade ou concretização dos direitos sociais. É importante ainda chamar a atenção para as dificuldades econômicas que passava o Brasil durante aquele período, com a presença de uma hiperinflação.

#### **4 GOVERNO ITAMAR – ENFRENTAMENTO AO PROBLEMA DA FOME**

Itamar Franco, então Vice-presidente da República, assumiu interinamente a Presidência em 29 de setembro de 1992, com a suspensão





de Fernando Collor de Mello, e tornou-se Presidente da República em 29 de dezembro de 1992, com a perda do cargo por Collor, permanecendo no cargo até o dia 1º de janeiro de 1995.

O governo Itamar tinha uma base política frágil e teve um mandato curto de 2 anos. Mesmo assim ele retoma os princípios sociais da Constituição de 1988, buscando a sua efetividade, através da aplicação de importantes normas infraconstitucionais da Previdência Social, da Saúde, da Assistência Social e da Educação básica.

Itamar inova ao colocar na agenda social a questão da fome e da miséria, dando uma dimensão política para a problemática. Em função da aproximação e da abertura do governo a setores organizados da sociedade foi criado um Grupo de trabalho com representantes do governo e da sociedade, resultando na formulação de um Plano de Combate à Fome e a Miséria, com a participação de todos os Ministérios e de representantes da sociedade civil. Duas entidades sociais tiveram uma participação muito ativa: a Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, liderada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho; e o Instituto da Cidadania, liderada por Luiz Inácio Lula da Silva, que havia concorrido à Presidência da República contra Collor/Itamar. Foi marcante neste processo a apresentação de um estudo do IPEA, o Mapa da Fome, em que apontava para um dado de que 32 milhões de brasileiros estariam vivendo abaixo da linha da pobreza (PELIANO, 1993, p.5). Em seguida foi criado o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - Consea, em 13 de maio de 1993, que passou a ser presidido por Dom Mauro Morelli, Bispo católico, e reconhecida liderança social. Da ação conjunta do Consea e da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida resultou a criação de milhares de comitês de solidariedade e de combate à fome espalhados por todo o Brasil.

Em 1993, o governo de Itamar Franco criou, em caráter emergencial, o Programa de Distribuição Emergencial de Alimentos -PRODEA, com a finalidade de socorrer a população carente atingida por terrível seca no





Nordeste. O Programa previa a participação dos governos federal, estaduais e municipais, da sociedade civil, das organizações não governamentais e das próprias famílias beneficiadas. O programa visava a distribuição de cestas básicas, com produtos como feijão, arroz, milho e farinha de mandioca (SILVA, 1995).

Houve a regulamentação da Assistência Social, através da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, (art.1º), indicando que “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais.” (BRASIL, 1993).

No entanto, em 1993 surgiu uma forte crise no financiamento da Saúde, em razão de restrições fiscais e de aumento das despesas da Previdência Social, desviando-se recursos que eram destinados para a Saúde (CASTRO, 2005, p. 268).

Era um período de grande instabilidade econômica, de hiperinflação, que finalmente foi controlada em 1994, através de um novo plano econômico, o Plano Real, que criou uma nova moeda, e gerou maior estabilidade econômica.

Em síntese, foram bastante positivas as ações do Governo Itamar no campo social, apesar de ser um período curto de governo. Em especial é de se destacar a importância dada pela primeira vez para o enfrentamento da questão da fome no Brasil, buscando o governo o apoio da sociedade para enfrentar a grave questão.

## 5 GOVERNO FHC – “TERCEIRA VIA” E FOCALIZAÇÃO SOCIAL

Fernando Henrique Cardoso – FHC assumiu a presidência em 1º de janeiro de 1995, e permaneceu no poder por dois mandatos de 4 anos, até 1º de janeiro de 2003.





Os dois governos de FHC tiveram um viés neoliberal, e deram continuidade ao processo de privatizações das estatais, agora de maneira mais intensa, com a criação das agências reguladoras, e a modernização da Administração Pública, esta sob a liderança do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Também foram governos que tiveram como marca maior a manutenção da estabilidade econômica, com a consolidação do Plano Real, plano este criado quando Fernando Henrique era Ministro da Fazenda de Itamar Franco, em 1994. Esta maior estabilidade permitiu também que o governo tivesse iniciativas na área social, como a introdução de programas de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Escola. Enfim, foram governos caracterizados, sobretudo pela tensa conciliação entre os objetivos macroeconômicos da estabilização e as metas de reformas sociais, com a busca de melhoria na eficiência das políticas públicas (CASTRO, 2005, p. 269). É o que se denominou de “terceira via”, em que se buscava preservar o Estado do bem-estar social, não mais sob a tutela exclusiva do Estado, mas com uma maior participação do mercado. FHC inclusive foi uma das grandes lideranças desta “terceira via”, junto com personalidades como Bill Clinton (EUA) e Tony Blair (Reino Unido).

Uma das primeiras ações na área social, no início do governo, foi a criação do Programa Comunidade Solidária, instituído pelo Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, para o enfrentamento da fome e da miséria, vinculado diretamente à Casa Civil da Presidência da República, e presidido pela então Primeira-dama, a antropóloga Ruth Cardoso. Esta nova instância incorporou o Programa de Distribuição Emergencial de Alimentos – PRODEA, criado no governo Itamar.

As diretrizes das políticas sociais do governo FHC foram na direção da descentralização e da focalização. A descentralização visava a eliminação das atividades-meio, para dar uma maioria efetividade as políticas sociais, que incluiu uma maior flexibilização para o setor privado, seja através das privatizações ou de parcerias, surgindo a noção de atividades públicas não-





estatais. Já a focalização consistia em estabelecer prioridade no atendimento ao público-alvo, buscando atingir os mais pobres (CASTRO, 2005, p. 270).

No segundo governo de FHC os gastos referentes a ações de combate à pobreza passaram a se concentrar em programas de transferência direta de renda, o que foi reforçado com a criação do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza (FCEP), através da Lei Complementar n. 111, de 6 de julho de 2001, (art. 3º), tendo como público alvo “famílias cuja renda per capita seja inferior à linha de pobreza, assim como indivíduos em igual situação de renda”; e “as populações de municípios e localidades urbanas ou rurais, isoladas ou integrantes de regiões metropolitanas, que apresentem condições de vida desfavoráveis.” (BRASIL, 2001).

Outros importantes fundos sociais também foram criados ou regulamentados. O Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), instituído pela Lei n. 8.742/1993 – LOAS, foi regulamentado pelo Decreto n. 1.606/1995, assegurando benefícios sociais aos idosos e pessoas com deficiência, denominado de Benefício de Prestação continuada - BPC. Assim, somente em janeiro de 1996 é que teve início a concessão do BPC (STOPA, 2019, p. 234), depois de sete anos de sua previsão pela Constituição Federal (art. 203, V). Já na Educação básica houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, através da EC n. 14/1996, com regulamentação através da Lei n. 9.424/1996 e pelo Decreto n. 2.264/1997, o que gerou um sistema mais estável de financiamento da Educação básica.

Na Educação Superior, a opção do governo para resolver o represamento de demandas foi a ampliação de vagas pelo setor privado, com a justificativa de menor gasto do que optar pelo setor público. Como fomento ao setor privado foi criado o Financiamento Estudantil – FIES, que permitia aos estudantes o pagamento de suas mensalidades nas Instituições educacionais privadas. O FIES é apontado como um dos maiores responsáveis pela ampliação dos





gastos na área de educação (exceto ensino fundamental) no período 1999-2002 (CASTRO, 2005, p. 308).

Na área da Saúde houve um considerável avanço com a aprovação da Emenda Constitucional n. 29, de 13 de setembro de 2000, que visava assegurar os recursos mínimos para o financiamento das ações e serviços públicos de saúde, estabelecendo um piso para a participação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O piso dos Estados corresponde a 12%, dos Municípios 15%, do Distrito Federal 12 e 15%, em todos eles incidindo este percentual sobre as receitas de impostos próprios e das transferências constitucionais dos entes federativos. Estudos demonstram que houve crescimento real significativo dos recursos alocados pelas três esferas de governo para o financiamento do SUS, tendo aumentado a participação relativa de Estados, Distrito Federal e Municípios no financiamento do sistema público de saúde (PIOLA, 2018, p. 8).

Sônia Braibe, fazendo uma comparação entre o primeiro e o segundo mandato de FHC na área social, aponta para uma grande mudança: “Mas, inegavelmente, a grande mudança se dá no campo da política de enfrentamento da pobreza, a ênfase posta agora nos programas de transferência direta de renda para famílias pobres [...]” (DRAIBE, 2003, p. 75).

Esses programas de transferência de renda foram formulados e implantados por diferentes órgãos e Ministérios, e não sob a gestão e controle da Assistência Social. Surgiram assim programas como Comunidade Ativa (Secretaria Executiva do Comunidade Solidária – Gabinete da Presidência da República), Bolsa-Alimentação (Ministério da Saúde), Auxílio-Gás (Ministério de Minas e Energia), Bolsa-Escola (Ministério da Educação) e o Programa Cesta de Alimentos (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento).

Diante desta pluralidade de programas, Draibe (2003, p. 94) aponta como características das políticas sociais nos governos de FHC a homogeneidade e a coesão da área social.





Em síntese, o governo de FHC buscou inserir o Brasil dentro do mundo globalizado, com políticas econômicas neoliberais, mas não descuidou da área social, com o avanço destacável para a transferência direta de renda para as populações mais pobres, num sentido focalizado. Buscou, portanto, o governo FHC colocar em prática os princípios da “terceira via”.

## 6 GOVERNOS LULA E DILMA – AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), sob a liderança do Partido dos Trabalhadores – PT, tiveram um forte viés social. Foi um período longo de estabilidade política, que foi alcançado graças a um pacto social entre o grande capital, as principais organizações do mundo do trabalho e o consenso passivo das classes subalternas, por meio das políticas sociais compensatórias. Foram governos que agradaram tanto o capital em geral, especialmente o setor financeiro, e, ao mesmo tempo, os organismos internacionais e as camadas mais pobres da população (SIMIONATTO; COSTA, 2014, p. 72). Mas este pacto é rompido com o impeachment de Dilma, em 2016.

Uma das primeiras ações sociais do governo Lula, que iniciou em 1º de janeiro de 2003, foi a criação do Programa Fome Zero, que substituiu o Programa Comunidade Solidária criado no governo FHC.

O Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) foi recriado no primeiro mês do governo. Ele havia sido instituído no governo Itamar, em 1993, por sugestão do Instituto Cidadania, liderado por Lula, e tinha sido extinto pelo Governo FHC, quando foi criado o Programa Comunidade Solidária. Este Conselho ficou diretamente vinculado à Presidência da República, e passou a ter em sua composição dois terços de representantes das organizações da sociedade civil e um terço de representantes de diversos ministérios, com um caráter mais democrático.





O Programa Bolsa Família – PBF foi um dos principais programas sociais criado no primeiro governo Lula, por meio da Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamento pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004, sob a coordenação e gestão do novo **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Ele é resultante da fusão de diversos programas de transferência de renda já existentes, e que vem num processo gradativo de crescimento e aperfeiçoamento, podendo ser visto o seu nascedouro a partir de programas como o Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes (PNLCC), do governo Sarney. O PBF beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. São previstas algumas condicionantes para a permanência no programa, como a permanência das crianças de até 15 anos na escola, com frequência mínima de 85%, realização de exame pré-natal, acompanhamento nutricional e acompanhamento de saúde (art. 3º) da Lei n. 10.836/2004 (BRASIL, 2004).

O Programa Luz para Todos foi criado 2003, com o Decreto n. 4.873, de 11 de novembro de 2003, com o nome de Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos, destinado a propiciar, até o ano de 2008, o atendimento em energia elétrica à parcela da população do meio rural brasileiro que ainda não possui acesso a esse serviço público, de modo gratuito, promovendo a inclusão social das famílias rurais de baixa renda. Freitas e Silveira (2015, p. 187-188) comentam sobre as duas primeiras fases do programa, sendo a primeira entre 2003 e 2011, e a segunda entre 2011 e 2014, apontando que uma segunda fase foi necessária para se alcançar a universalização do serviço de energia e atender as novas demandas, priorizando as regiões com mais baixos IDH e com dificuldades naturais.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado através do Decreto n. 4.834, de 8 de setembro de 2003, busca promover a superação do analfabetismo e contribuir para a universalização do ensino fundamental, em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios e organismos da





sociedade civil. O PBA é destinado a jovens com 15 anos ou mais e adultos. Este programa se articula com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação aos resultados, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 11,5% (15,3 milhões) em 2004, em 8,3% (13,2 milhões) em 2014 e em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos) em 2015, permanecendo com tendência de queda, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (IBGE, 2016, p. 42).

O Programa Universidade para Todos (Prouni), sob a gestão do Ministério da Educação, foi instituído através da Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de permitir o acesso de jovens de baixa renda à educação superior, por meio da concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais (50%), em Instituições privadas de educação superior, nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Desde 2005 até 2016, o Prouni ofereceu 2.883.335 mil bolsas, entre bolsas integrais e parciais, sendo a sua maioria bolsas integrais (PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS, 2018).

Paralelamente ao Prouni havia o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, instituído através da Medida Provisória n. 2.094, de 13 de junho de 2001, convertida na Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, criado no governo de FHC, sendo destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Com o governo de Lula o programa foi ampliado a partir de 2003. No começo, em 2001, podiam ser pagos por meio do FIES somente até 70% dos estudos de um estudante. Em 2007 o FIES já pagava até 100% do curso para os estudantes. Um Diagnóstico do Ministério da Fazenda (BRASIL, 2017, p. 4) apontou uma forte ampliação do programa Fies a partir de 2009, passando de aproximadamente 182 mil contratos em utilização (estoque), neste ano, para 1,9 milhão em 2015, com um acréscimo médio de 280 mil matrículas por ano. Em 2016, 30% dos





estudantes da rede privada de universidades faziam parte de um dos dois programas do governo federal, Prouni ou FIES, sendo que 22% dos estudantes financiados por meio do FIES (FÁBIO, 2017). A diferença é que, no caso do Prouni não é necessário devolver o dinheiro para o governo, enquanto que o FIES é um financiamento estudantil.

O Salário mínimo nacional obteve um aumento real (acima da inflação) de 77,01% entre 2003 e 2016 (DIEESE, 2019, p. 4), sendo a valorização do salário mínimo um importantíssimo instrumento de redução das desigualdades sociais e da pobreza. A partir de 2008, em decorrência de negociações do governo com as centrais sindicais e com as entidades patronais, o aumento anual do salário mínimo passou a obedecer a uma nova fórmula, baseada na correção anual pelo crescimento da economia (PIB) de dois anos antes (ganho real) e pela inflação do ano anterior (reposição das perdas). Esta fórmula, que era um acordo, passou a constar em Lei a partir de 2011, com a Lei n. 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, para vigorar entre 2012 e 2015. Em 2015, uma nova Lei, a Lei n. 13.152, de 29 de julho de 2015, ampliou o prazo para aplicação da fórmula até 2019. Estima-se que 47,9 milhões de pessoas têm rendimento referenciado no salário mínimo (DIEESE, 2017, p. 7). O aumento do salário mínimo tem um impacto forte sobre os benefícios da Previdência Social, pois o peso relativo da massa de benefícios equivalentes a até 1 salário mínimo é de 48,3%, e corresponde a 68,6% do total de beneficiários (DIEESE, 2017, p. 10).

Poderíamos ainda apresentar outros programas e ações sociais, de grande relevância, mas que infelizmente não será possível aprofundar nos limites deste trabalho, como por exemplo: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti); o Programa habitacional – Minha Casa Minha vida (MCMV); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação de 18 novas Universidades federais e 173 Campus Universitários; o Plano de expansão da Educação Profissional, com a construção de mais de 500 novas Unidades; o Pronatec;





o Programa Brasil Carinhoso; o Programa Brasil Sorridente; o Pronaf; o Programa Mais Médicos, entre outros.

Os governos de Lula e Dilma foram governos que ofereceram uma enorme quantidade e variedade de programas sociais, de modo inédito no Brasil, contemplando as diversas áreas sociais e beneficiando as mais diversas camadas sociais, especialmente os grupos sociais historicamente excluídos social e economicamente, como as pessoas que vivem na extrema-pobreza, na pobreza, e as minorias em geral.

## **7 GOVERNO TEMER – NEOLIBERALISMO E RETROCESSO SOCIAL**

O governo de Michel Temer teve início em 12 de maio de 2016, quando o então Vice-presidente da República assumiu interinamente o cargo de Presidente da República, com a suspensão da Presidente Dilma Rousseff, em consequência da instauração do processo por crime de responsabilidade pelo Senado Federal. Temer assumiu como Presidente da República em 31 de agosto de 2016, quando Dilma perdeu o cargo em função do impeachment, permanecendo no poder até 1 de janeiro de 2019.

O curto governo de Temer buscou reduzir o gasto social, e uma das principais medidas neste sentido foi a aprovação de uma Emenda a Constitucional – EC, a EC n. 95, de 15/12/2016, congelando os gastos sociais por 20 anos. Houve ainda a reforma trabalhista, e a tentativa de realizar a reforma previdenciária.

A EC n. 95/2016 introduziu um Novo Regime Fiscal, que congelou as despesas primárias (as despesas do governo, exceto as financeiras) da União por vinte anos, até 2036, estabelecendo um teto para as despesas primárias baseado na correção das despesas do ano anterior pela inflação do mesmo período. O Novo Regime Fiscal significa um retrocesso na trajetória histórica de crescimento real do gasto público, representando também uma ruptura





dos pactos políticos e sociais (VIEIRA, 2016, p. 5) existente ao longo dos últimos anos, em especial no contexto da Constituição de 1988.

No que se refere ao SUS, esta Emenda definiu o piso da participação federal no SUS de acordo com novos parâmetros. Essa medida deve diminuir ainda mais a participação da União no financiamento do SUS, aprofundando os problemas de financiamento. É de se resgatar que a partir da EC n. 29/2000 havia ocorrido um crescimento real de recursos para o SUS por parte das três esferas de governo, com um esforço maior dos Estados e Municípios, e menor de parte da União. Justamente por isto a EC n. 86, de 17 de março de 2015, alterou a regra de vinculação de recursos da União para o SUS definida pela EC n. 29/2000, e passou a se basear em porcentagens crescentes da receita corrente líquida (RCL), de modo escalonado, sendo 13,2% da RCL em 2016, 13,7% em 2017, 14,2% em 2018, 14,7% em 2019 e 15,0% em 2020 (art. 2º). No entanto, a nova forma de vinculação teve vigência de apenas um ano (2016), tendo sido revogada com a aprovação do Novo Regime Fiscal da EC n. 95/2016 (PIOLA, 2018, p. 8). Os gastos com saúde da União não irão mais incorporar as taxas de crescimento da economia, a melhoria do PIB, mas simplesmente será reposto a inflação dos últimos 12 meses. As perdas para a saúde em 20 anos, segundo estudos de pesquisadores do Ipea (VIEIRA, 2016, p. 12), poderão chegar a R\$ 1 trilhão, partindo-se do limite mínimo de 13,2% da RCL de 2016.

A Educação também é outra área que poderá perder valores consideráveis neste período. Segundo estudo técnico da Consultoria de Orçamento da Câmara dos Deputados (2016, p. 38), em valores reais, deflacionados e relativos a 2016, as aplicações mínimas estariam reduzidas em R\$ 32,2 bilhões ao longo dos próximos 10 anos, ou cerca de R\$ 3,2 bilhões anuais para a União, o que não apontaria impacto relevante ao regime fiscal proposto. No entanto, essas reduções trarão grandes prejuízos para o desenvolvimento da Educação.





A Reforma Previdenciária encaminhada pelo governo ao Congresso Nacional (PEC n. 287/2016) encontrou muitas resistências, e por dificuldade de apoio, o governo não conseguiu a sua aprovação. Essa proposta estabelecia uma idade mínima para a aposentadoria, inicialmente de 65 anos, tanto para homens como para mulheres (o substitutivo baixo para 62 anos), sendo que até aquele momento não havia uma idade mínima para aposentadoria no Regime Geral de Previdência Social (RGPS).

Na área do Direito do Trabalho houve primeiramente a aprovação de lei sobre a terceirização, a Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017, que alterou a Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, permitindo que as empresas possam contratar pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços tanto para execução de atividades-meio como de atividades-fim, ou seja, as principais funções da empresa. A terceirização é apontada como um instrumento de precarização das relações de trabalho, infringindo o art. 7º da Constituição Federal, que assegura o princípio do não retrocesso social.

Na sequência veio a denominada reforma trabalhista. Esta reforma realizou uma significativa mudança na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943), operada por meio da Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Para o governo o objetivo da reforma foi combater o desemprego e a crise econômica no país. A reforma alterou mais de 100 artigos da CLT, sendo que muitos dos seus dispositivos estão sendo questionados através de ações diretas de inconstitucionalidade, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF).

Com toda a certeza tanto a terceirização como a denominada reforma trabalhista significou uma alteração profunda na trajetória do mundo do trabalho no Brasil que havia iniciado nos anos 30 com o governo de Getúlio Vargas, inclusive com significativa evolução com a Constituição de 1988, e que não tinha enfrentado alteração mesmo nos governos de Collor e FHC que foram mais liberalizantes. Do mesmo modo o congelamento dos gastos sociais por 20 anos é algo inédito no que se refere aos gastos públicos no





Brasil. Foi um governo que buscou sobremaneira a atender as demandas do mercado tanto interno como internacional, com pouca sensibilidade social.

## **8 GOVERNO BOLSONARO – PROJETO ULTRALIBERAL E ULTRADIREITA**

O novo governo de Jair Bolsonaro, que iniciou em 1º de janeiro de 2019 pode ser caracterizado como um governo ultradireita e ultraliberal, e neste ultimo aspecto especialmente representado pelo Ministro da Economia Paulo Guedes. Trata-se de um primeiro governo no Brasil com este perfil ideológico. Evidentemente que isto tem reflexos sobre os direitos fundamentais como um todo, mas vamos nos deter em alguns aspectos relacionados aos direitos sociais.

O novo governo, do ponto de vista social, busca aprofundar as reformas sociais iniciadas no Governo Temer, até porque se manteve basicamente a mesma base de sustentação política no Congresso Nacional, e atende os interesses do mercado tanto interno como internacional. Portanto, este novo Governo veio para manter o congelamento dos gastos sociais previstos na EC n. 95, de 15 de dezembro de 2016.

Nesta lógica, novamente está na agenda do novo governo a reforma da Previdência, que é colocada como prioridade. A nova Proposta de Emenda Constitucional n. 6/2019 mantém alguns aspectos da proposta do governo Temer, mas aprofunda na sua radicalidade liberalizante, colocando em jogo a própria existência do Regime Geral de Previdência Social (RGPS), quando traz como novidade uma proposta de Sistema de Capitalização, para substituir gradativamente o RGPS. O novo Sistema tem como característica principal o pré-financiamento do benefício, ou seja, o próprio trabalhador, durante a sua fase laborativa, produzirá um montante de recursos necessários para sustentar o seu benefício previdenciário, sendo a sua característica a individualidade. É a primeira vez que um





governo brasileiro encaminha proposta de criação de um Sistema de Capitalização. A nova PEC, assim como a proposta apresentada pelo Governo Temer (PEC n. 287/2016), traz como um de seus pilares a previsão de idade mínima para aposentadoria, de 65 anos para homens, e de 62 anos para mulheres, além do aumento do tempo de contribuição de 35 para 40 anos. No entanto, pesquisadores argumentam que o aumento da idade mínima para a aposentadoria, associada à precarização cada vez maior do mercado de trabalho, deverá deixar milhões de brasileiros sem acesso à Previdência (PIKETTY, 2019).

Apesar do foco principal do governo ser desde o primeiro momento, mesmo antes da posse, a reforma da Previdência, outros projetos estão em andamento. Em evento comemorativo aos primeiros cem dias do novo governo, este anunciou o cumprimento das 35 metas estabelecidas para este período. Entre as metas alcançadas estão a redução da máquina administrativa, as concessões no setor de transportes, a facilitação do porte de armas, o projeto de lei anticrime, o leilão de cessão onerosa, a melhora no ambiente de negócios do turismo, e mais especificamente na área social o 13º do Bolsa família, a Educação domiciliar, o Programa Ciência na Escola e o Sine Aberto (BRASIL. Presidência da República, 2019). Em verdade muitas dessas metas não tiveram um efeito concreto, tratando-se em alguns casos de encaminhamentos de projetos de leis ao Congresso Nacional.

Já a Educação pública superior tem sofrido com os cortes de recursos financeiros e de investimentos, na ordem de 30% do custeio (OS SEIS, 2019), além de ações e discursos ideológicos que visam a diminuir a autonomia universitária, o que provocou grandiosas manifestações de estudantes, professores e funcionários das Universidades Federais e dos Institutos Federais durante o mês de maio do corrente ano em todo o Brasil. Não causa então surpresa que justamente a Educação seja uma das áreas com maior desaprovação do governo junto a sociedade nos primeiros seis





meses de governo, passando de 44% para 54% de abril a junho o índice de desaprovação, segundo Pesquisa CNI/IBOPE (INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2019, p. 7). Além dos ataques sofridos pelas Instituições públicas de educação, o governo não apresentou nenhum projeto nacional para a Educação, deixando preocupada a comunidade científica nacional e internacional, como assinala Nicolelis (2019).

Na área da Saúde, as ações do governo Bolsonaro começaram antes mesmo da posse, quando manifestação do Presidente eleito provocou a saída do Brasil dos cerca de 8 mil médicos cubanos que estavam atuando junto ao Programa Mais Médicos, programa este que havia sido criado no Governo de Dilma Rousseff e atendia mais da metade dos municípios brasileiros, e que foi extinto pelo recente governo. O novo Ministro da Saúde, Deputado Federal Luiz Henrique Mandetta, em função da sua trajetória ligada ao setor privado da Saúde, é motivo de preocupação pelos defensores do SUS (LOURENÇO, 2018). Inclusive em entrevista recente o Ministro questionou a gratuidade de 100% no SUS (FIGUEIREDO..., 2019). Os índices do governo também não estão bons nesta área, passando de 40 para 56% de abril para junho a desaprovação pela sociedade (INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2019, p. 7).

Sob o aspecto social, o governo Bolsonaro representa até o presente momento uma grande ameaça para os Direitos Fundamentais, incluindo os direitos sociais, que é objeto do nosso estudo. O atual governo, assim como o governo Temer está preocupado em atender os interesses do mercado tanto interno como internacional, mas diferente do governo anterior, está imprimindo uma maior radicalidade em termos sociais e econômicos, por isto a nossa classificação deste governo como ultraliberal. Evidentemente que uma coisa são as intenções deste governo, outra são as mudanças pretendidas serem viáveis, pois tudo indica que haverá resistência da sociedade, das organizações sociais e das Instituições públicas, como o Poder Legislativo, o Poder Judiciário e o Ministério Público.





## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição de 1988 é aquela que, sem precedentes, coloca os direitos fundamentais no seu centro e representa a consolidação de todos os direitos conquistados ao longo da história político-constitucional brasileira. Mas ao mesmo tempo em que é importante compreender essas conquistas, faz-se necessário buscar meios que possam dar plena efetividade aos direitos e garantias, pois a simples declaração de direitos não nos torna pessoas detentoras de dignidade e não transforma a nossa sociedade em mais justa, livre e solidária. E a efetividade foi sonhada no período que antecedeu a elaboração da nova Constituição, e após a sua promulgação continuou presente esta vontade de torna-la efetiva nos governos que vieram sob a sua égide.

O primeiro governo, o governo Sarney, já estava no poder desde 1985 e permaneceu até 15 de março de 1990, ficando um período curto pós-promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988. Este governo marca a transição no Brasil da ditadura para a democracia e de outro lado uma transição de um modelo de Estado desenvolvimentista e burocrático para um Estado liberalizante e gerencial. Mesmo assim surgem aqui algumas ações, no sentido de dar uma maior atenção para as populações mais carentes, como ocorreu com o Programa Nacional do Leite – “os tíquetes de leite”.

O governo Collor era um governo neoliberal e propunha uma Administração Pública do tipo gerencial, mas não significou um rompimento com o Estado de bem-estar social consagrado pela Constituição de 1988. Ao contrário, acreditamos que o saldo foi bastante positivo em relação a efetividade dos direitos sociais, pois houve considerável avanço no sentido de dar eficácia as normas constitucionais sociais, através da elaboração de normas infraconstitucionais, que eram requisitos para que houvesse a efetividade ou concretização dos direitos sociais. É importante ainda chamar





a atenção para as dificuldades econômicas que passava o Brasil durante aquele período, com a presença de uma hiperinflação.

O governo Itamar não gozava de um forte apoio popular e não possuía uma base política bastante coesa, uma vez que Itamar assumiu a Presidência da República com o impeachment de Collor, além de ter sido um governo curto, entre 29 de setembro de 1992 e 1º de janeiro de 1995. Mesmo assim foram bastante positivas as ações do Governo Itamar no campo social, destacando-se em especial a importância que o governo deu pela primeira vez ao enfrentamento da questão da fome no Brasil, colocando a fome na agenda política, e buscando unir o governo e a sociedade no enfrentamento da grave questão social.

O governo de Fernando Henrique veio embalado pelo plano real, criado no governo Itamar, quando FHC era Ministro da Fazenda, o que gerou um clima de maior estabilidade econômica, permitindo mais ações na área social. Este governo buscou inserir o Brasil dentro do mundo globalizado, com políticas econômicas neoliberais, mas não descuidou da área social, com o avanço destacável para a transferência direta de renda para as populações mais pobres, optando por políticas sociais focalizadas. FHC era ainda uma das lideranças da denominada "terceira via", que buscava conciliar a política econômica liberalizante com a preservação do Estado de bem-estar social.

Os governos Lula e Dilma vêm depois de 8 anos do governo FHC, o tinham como alicerce os ideais do desenvolvimentismo, com a proposta de um Estado mais intervencionista no âmbito econômico e social. Esses governos, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT) ofereceram uma enorme e variada quantidade de programas sociais, de modo inédito no Brasil, contemplando as diversas áreas sociais e beneficiando as mais variadas camadas sociais, especialmente os grupos sociais historicamente excluídos social e economicamente, como as pessoas que vivem na extrema-pobreza, na pobreza, e as minorias, como negros, mulheres, LGBT,





índios, quilombolas entre outros. Com certa a ampliação, a diversificação e o aprofundamento das políticas sociais no Brasil não tiveram precedentes.

O governo Temer nasce a partir de uma articulação que levou ao afastamento da Presidente Dilma. Foi um governo fortemente comprometido com os grupos econômicos e os interesses do mercado. A marca maior deste governo, que denota o retrocesso a nível social, foi o congelamento dos gastos sociais por 20 anos, que junto com a terceirização e a reforma trabalhista significou uma ruptura profunda com o desenvolvimento do Estado do bem-estar social que havia iniciado nos anos 30 com o governo de Getúlio Vargas. Houve ainda a tentativa de aprovar uma reforma da previdência, mas o governo não obteve apoio suficiente. Assim, o governo Temer é um marco da radicalização das políticas neoliberais no ataque ao Estado do bem-estar social brasileiro.

O governo Bolsonaro, iniciado em 1 de janeiro de 2019, tem apenas seis meses, mas já mostrou partes das suas intenções, com um perfil ideológico que o coloca como sendo ultraliberal e ultradireita. Sob o aspecto social, o governo Bolsonaro representa até o presente momento uma grande ameaça para os Direitos Fundamentais, incluindo os direitos sociais, que é objeto do nosso estudo. O atual governo, assim como o governo Temer, está preocupado em atender os interesses do mercado tanto interno como internacional, mas diferente do governo anterior, vem com uma maior radicalidade em termos sociais e econômicos, por isto a nossa classificação deste governo como ultraliberal. Exemplo disto é a proposta da criação de um sistema de capitalização em substituição ao regime geral de previdência social. Mas, evidentemente que uma coisa é as intenções e proposições deste governo, outra coisa é isto ter viabilidade, pois tudo indica que haverá resistência dos diversos segmentos da sociedade, das organizações sociais e das Instituições públicas, especialmente do Poder Legislativo, do Poder Judiciário e do Ministério Público.





O que é possível observar é que houve uma busca pela efetividade dos direitos sociais nos governos de Sarney, Collor, Itamar, Lula e Dilma, numa escala crescente em cada um desses governos, atingindo-se o ápice nos governos Lula e Dilma. Mas após o governo Dilma, no governo Temer, iniciou-se uma curva decrescente, simbolizada pelos congelamentos dos gastos sociais por 20 anos, e que tende a continuar decrescendo com o novo governo de Bolsonaro. No primeiro momento este decréscimo pode ser simbolizado pela provável aprovação da reforma da previdência, que só não será mais deletéria em função da resistência da sociedade.

É interessante destacar nesses governos a discussão e proposições referentes a universalização versus focalização das políticas sociais, embora possa haver a convivência entre políticas universalizantes e focalizadas. Nos governos Lula e Dilma é possível ver uma presença maior da universalização, convivendo com políticas focalizadas, e nos governos Temer e Bolsonaro há uma tendência maior à focalização, como política assistencial, com viés de caridade e não de direito. Então em setores como Educação, Saúde e Previdência, busca-se potencializar o setor privado e fala-se mesmo em se garantir o acesso gratuito à Educação pública e ao SUS apenas aos mais carentes.

Finalmente, é preciso dizer que é preocupante as ameaças a preservação dos direitos sociais consagrados na Constituição de 1988, com a efetividade ou concretude que tiveram nos governos pós-Constituição, mas que são colocados em cheque pelos governos de Temer e Bolsonaro. Estamos diante de graves retrocessos sociais em nosso país, que já contava com uma dívida social histórica, e ainda ocupando posições vergonhas no ranking mundial das desigualdades sociais, o de 9º país mais desigual do mundo. Isto tudo coloca em cheque a nossa Constituição e o Estado democrático de Direito por ela consagrado, porque nada disto tem sentido quando não são assegurados o mínimo existencial para as pessoas.





## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Víctor Leonardo de; COSTA, Gloria Maria Moraes da; MELO, Hildete Pereira de. "O BNDES nas privatizações do governo Sarney: pragmatismo ou uma política neoliberal?" In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 11., 2015, Vitória. *Anais* [...]. Vitória, 2015. Disponível em: [http://www.abphe.org.br/arquivos/2015\\_victor\\_leonardo\\_araujo\\_gloria\\_maria\\_costa\\_hildete\\_pereira\\_mello\\_o-bndes-nas-privatizacoes-do-governo-sarney-pragmatismo-ou-uma-politica-neoliberal.pdf](http://www.abphe.org.br/arquivos/2015_victor_leonardo_araujo_gloria_maria_costa_hildete_pereira_mello_o-bndes-nas-privatizacoes-do-governo-sarney-pragmatismo-ou-uma-politica-neoliberal.pdf). Acesso em: 12 jun. 2019.

BELIK, Walter; SILVA, José Graziano da; TAKAGI, Maya. "Políticas de combate à fome no Brasil". *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 4, out./dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Fazenda. *Diagnóstico FIES*. Brasília, DF, jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Governo cumpre todas as metas propostas para os primeiros cem dias de trabalho. *Planalto.gov.br*, 11 abr. 2019. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/04/governo-cumpr-todas-as-metas-propostas-para-os-primeiros-cem-dias-de-trabalho>. Acesso em: 1 jul. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Impactos do "novo regime fiscal" – subsídios à análise da proposta de Emenda à Constituição – PEC n. 241/2016. *Estudo Técnico n. 12*, ago. 2016.

CASTRO, Jorge Abrahão de; CARDOSO JUNIOR, José Celso. "Capítulo 6 – Políticas sociais no Brasil: gasto social do Governo Federal de 1988 a 2002". In: JACCOUD, Luciana (org.). *Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo*. Brasília, DF: IPEA, 2005.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. A importância da Política de valorização do Salário Mínimo e a urgência de renová-lo. *Nota Técnica*, n. 205, abr. 2019.





DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Política de Valorização do Salário Mínimo: Depois de 20 anos, reajuste fica abaixo da inflação (INPC). *Nota Técnica*, n. 166, jan. 2017.

DRAIBE, Sônia. "A política social no período FHC e o sistema de proteção social". *Tempo social*, São Paulo, v. 15, n. 2, nov. 2003.

FÁBIO, André Cabette. Como o Fies saiu do controle, segundo o Ministério da Fazenda. *Nexo Jornal*, 28 jul. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/07/28/Como-o-Fies-saiu-do-controle-segundo-o-Minist%C3%A9rio-da-Fazenda>. Acesso em: 13 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Cecília. Ministro da Saúde de Bolsonaro é o primeiro a propor cobrança de atendimentos no SUS. *Brasil de Fato*, 29 maio 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/29/ministro-da-saude-de-bolsonaro-e-o-primeiro-a-propor-cobranca-de-atendimentos-no-sus/>. Acesso em: 11 jul. 2019.

FREITAS, Gisele de; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. "Programa Luz para Todos: uma representação da Teoria do Programa por meio do modelo lógico". *Planejamento e políticas públicas (PPP)*, n. 45, p. 187-188, jul./dez. 2015.

GROFF, Paulo Vargas. Direitos Fundamentais nas Constituições brasileiras. *Revista de Informação Legislativa*, v. 178, p. 105-129, 2008.

GUIMARÃES, Roberto Élitio dos Reis. O trabalhador rural e a Previdência Social – evolução histórica e aspectos controvertidos. Advocacia Geral da União. *Revista Virtual da AGU*, ano 9, n. 88, maio 2009.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2015*/IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INFLATION.EU. *Inflação no Brasil em 1989*. 2019. Disponível em: <https://pt.inflation.eu/taxas-de-inflacao/brasil/inflacao-historica/ipc-inflacao-brasil-1989.aspx>. Acesso em: 21 jun. 2019.





INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa CNI: avaliação do governo*. Brasília, DF: CNI, 2019.

LOURENÇO, Ênio. O SUS sobreviverá à era Bolsonaro? *Carta Capital*, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/saude/o-sus-sobrevivera-a-era-bolsonaro/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

NICOLELIS, Miguel. "O mundo está perplexo com o desmonte da educação no Brasil". *Brasil de Fato*, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/06/26/miguel-nicolelis-o-mundo-esta-perplexo-com-o-desmonte-da-educacao-no-brasil/?fbclid=IwAR05dla5Dc0EM7QTK9Qs7D9id-CmUBsJTYHxm53RF5MNdmxHG5tHDQ2CBtBw>. Acesso em: 11 jul. 2020.

OS SEIS NÚMEROS QUE RESUMEM OS SEIS MESES DA EDUCAÇÃO NA GESTÃO BOLSONARO. *BBC*, 30 jun. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PELIANO, A. M. T. M. (coord.). *O Mapa da Fome: subsídios à formulação de uma Política de Segurança Alimentar*. Documento de Política n. 14, Rio de Janeiro: IPEA, mar. 1993.

PERES, Thais Helena de Alcântara. "Comunidade Solidária: a proposta de um outro modelo para as políticas sociais". *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 5, n. 1, jan./jun. 2005.

PIKETTY, Thomas *et al.* A quem interessa aumentar a desigualdade? *Valor Econômico*, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/opiniao/6339199/quem-interessa-aumentar-desigualdade>. Acesso em: 11 jul. 2019.

PIOLA, Sergio F.; BENEVIDES, Rodrigo P. S.; VIEIRA, Fabiola S. *Consolidação do gasto com ações e serviços públicos de saúde: trajetória e percalços no período de 2003 a 2017*. Texto para discussão 2439. Brasília, DF; Rio de Janeiro: Ipea, 2018.





PROUNI. *Bolsas ofertadas por ano*. 2018. Disponível em: [http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes\\_graficas/bolsas\\_ofertadas\\_ano.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf)>. Acesso em 24/06/2019.

SILVA, Alberto Carvalho da. "De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição". *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, jan./abr. 1995.

SIMIONATTO, Ivete; COSTA, Carolina Rodrigues. Estado e políticas sociais: a hegemonia burguesa e as formas contemporâneas de dominação. *Revista Katálysis*, v. 17, n. 1, p. 68- 76, 2014.

STOPA, Roberta. O direito constitucional ao Benefício de Prestação Continuada (BPC): o penoso caminho para o acesso. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 135, p. 231-248, maio/ago. 2019.

TEIXEIRA, Gibran da Silva; BALBINOTTO NETO, Giacomo. "O Programa do Seguro-Desemprego no Brasil: uma análise histórica de 1986 a 2010". *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 9-22, 2014.

VIEIRA, Fabiola Sulpino; BENEVIDES, Rodrigo Pucci de Sá. "Os impactos do Novo Regime Fiscal para o financiamento do Sistema Único de Saúde e para a efetivação do Direito à Saúde no Brasil". *Nota Técnica n. 28*, Brasília, DF: IPEA, 2016.

ZAULI, Eduardo Meira; RODRIGUES, Marta M. Assumpção. "De José Sarney a Fernando Henrique Cardoso: relação Executivo-Legislativo e política de saúde no Brasil". *Planejamento e Políticas Públicas (PPP)*, n. 25, jun./dez. 2002.



# CORPOS EDUCADOS: ELEMENTOS E ESTIGMAS NA HOMOAFETIVIDADE CONTEMPORÂNEA

Darlene Cristina Agnoletto<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto atual brasileiro faz refletir acerca de estudos científicos dos fenômenos sociais e das questões que envolvem a condição sexual, o respeito e a inclusão de corpos não reconhecidos no contexto heteronormativo. O senso comum está baseado em aceitar apenas o que é reconhecido como certo, deixando as margens da marginalidade grupos e corpos que não são vistos e nem pensados dentro das ações coletivas que envolvem os sujeitos sociais, assim “[...] o senso comum, as maneiras habituais de pensar são, portanto, contrárias ao estudo científico dos fenômenos sociais.” (RODRIGUES, 2002, p. 22).

Discutir sobre o preconceito remete a pensar de que forma pode-se contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, tendo como foco a não reprodução de conceitos morais baseados apenas na disseminação do ódio e de uma cultura heterossexista, que minimiza e exclui, a todo momento, os que dela não compactuam. É como se estivessemos abordando uma seita, a qual não inclui a não ser os seus iguais.

Durkheim (1965, p. 46), em a Sociologia do Conhecimento diz: “[...] para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, será preciso que exista uma entidade moral duradoura que ligue uma geração a outra: a sociedade.” Sociedade esta que de tanto impor sua moral acaba por deseducar seus indivíduos, fazendo com que procurem ocupar seu espaço de forma a educar seu corpo como processo de socialização.

<sup>1</sup> Graduada em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil; Graduanda no Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim; Cursando Especialização em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Assistente Social.



A trajetória histórica apresenta que na década de 1970 as mulheres surgem como uma categoria similar, sendo que o sexo biológico é o feminino. As mesmas se movem em contextos e papéis bem diferenciados, mas a sua essência de ser mulher não era modificada. Fazendo essa leitura percebe-se que existe um princípio ou uma tendência contrária daquilo que até então era reconhecido apenas para o homem, favorecendo, neste sentido, para qualquer grupo social, uma mobilização política e que vai ser disseminada como uma ideia de identidade coletiva, como aponta Soihet (2011, p. 265).

Essa identidade coletiva faz parte do processo de luta de um conjunto de movimentos civis e sociais que buscam a visibilidade e a mobilização política no sentido de garantir que todos os direitos sejam respeitados, indiferente de sexo, raça, cor ou religiosidade. Fala-se aqui de um direito básico garantido na Constituição Federal Brasileira, entretanto de pouca eficácia.

É neste quadro que o presente artigo tem por objetivo a análise sobre as questões de gênero, identidade e sexualidade buscando com os objetivos específicos abordar e problematizar de que forma o preconceito se dá, velado ou não, e se contribui para a educação dos corpos que passam por um processo de invisibilidade e negação frente as suas intenções de inclusão na sociedade, onde todos os dias as violações de direitos humanos são a realidade da população homoafetiva. Assim é importante refletir como o preconceito se efetiva no dia a dia das pessoas, traçando um perfil deste preconceito e de que forma ele vela a garantia de socialização dos corpos homoafetivos.

Coelho (2018, p. 45), fazendo uma análise acerca da filósofa Judith Butler no livro "Undoing Gender", nos traz que o "gênero" pode se realizar de muitas maneiras e que neste momento os sujeitos não se tornam conscientes, assim o corpo se educa não de forma automática, pois alguns desejos não se formam nos indivíduos, são provenientes das normas sociais. Esta é a concepção de gênero que será utilizada no artigo, aquela que educa o corpo a partir das normas sociais que são estabelecidas e não pelos desejos dos sujeitos.





Segundo a Organização Mundial de Saúde, a violência pode apresentar quatro categorias sendo elas: a física que tem como objetivo ferir; a psicológica, que pode ser caracterizada tanto pela humilhação, ou desrespeito, entre outros; a sexual que busca uma gratificação através do sexo, sem consentimento; e a negligência, que vem como a omissão de um responsável em proporcionar as necessidades básicas de seu dependente (CABRAL *et al.*, 2013, p. 122 apud FRANÇA; GOMES; VIANNA, 2017, p. 2).

Todas as formas de violência podem ser reconhecidas no processo de controle dos corpos, ferindo, humilhando, desrespeitando, abusando e negligenciando sujeitos que só querem viver suas vidas seguindo suas opções e não as imposições sociais e morais que seguem o curso da hierarquia do poder constituída na sociedade brasileira.

## 2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E O TEMA EM QUESTÃO

Enquanto procedimento metodológico utilizou-se a pesquisa qualitativa com o objetivo de aprofundar a compreensão social que busca analisar os elementos acerca das questões de gênero, identidade e sexualidade contextualizando através de perguntas abertas e fechadas o porquê dos sujeitos homoafetivos ainda passarem por processos de estigma dentro da sociedade heteronormativa, trazendo para a realidade aspectos que não podem ser mensurados numericamente e que identificam a dinâmica da realidade social, por meio de uma descrição analítica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Foi realizada a pesquisa através de um questionário investigativo que teve como objetivo elencar questões com o intuito de coletar informações para obter dados sem a assistência direta ou qualquer tipo de orientação do pesquisador. O questionário foi aplicado com sujeitos aleatórios que se disponibilizaram a responder após visualizar a divulgação da pesquisa em





grupos de *whatsapp* e outros que ficaram sabendo da pesquisa por quem já havia respondido.

O questionário foi respondido por 12 pessoas da área urbana do Município de Erechim, RS com idade entre 18 e 56 anos. Em sua maioria do sexo feminino, gênero heterossexual e com Ensino Superior Completo. Os questionários foram aplicados nas residências de alguns entrevistados, no espaço de trabalho e no ambiente acadêmico.

Tabela 1 – Perfil do Depoentes

Depoente	Idade	Sexo	Gênero	Escolaridade
1	30 anos	M	Homoafetivo	Superior Completo
2	36 anos	F	Bissexual	Mestrado
3	33 anos	F	Heterossexual	Superior Completo
4	40 anos	M	Homoafetivo	Superior Completo
5	20 anos	F	Heterossexual	Superior Incompleto
6	56 anos	F	Heterossexual	Especialização
7	31 anos	F	Heterossexual	Especialização
8	43 anos	F	Bissexual	Superior Completo
9	18 anos	F	Heterossexual	Ensino Médio
10	54 anos	F	Heterossexual	Superior Completo
11	28 anos	F	Heterossexual	Superior Incompleto
12	52 anos	F	Heterossexual	Superior Completo

Fonte: Agnoletto (2019).

A coleta, análise e interpretação dos dados foram realizadas com o intuito de esclarecer os questionamentos trazidos no decorrer do estudo, bem como em uma melhor percepção da educação dos corpos, pois a preocupação do pesquisador foi “analisar os dados obtidos e conhecidos por meio do levantamento da pesquisa, interpretá-los convenientemente e, a partir daí, fazer o diagnóstico sobre o futuro.” (FACHIN, 2006, p. 142). Foram utilizados seis dos doze depoentes devido ao fato de terem trazidos argumentos que deram conta de embasar a pesquisa esclarecendo os questionamentos trazidos.





Importante destacar que segundo o IBGE (2010) o município de Erechim/RS possui 100 anos e uma área de 409,06 Km<sup>2</sup> com população urbana estimada em 90.087 moradores. As características econômicas são diversificadas e a agricultura familiar é forte na região, tendo a indústria metal mecânica e alimentícia apresentado um grande crescimento.

Já na implementação da colonização se deu um processo de exclusão dos povos indígenas e caboclos que estavam estabelecidos na região. Característica presente devido a chegada dos imigrantes (italianos, poloneses, alemães, israelitas, russos e outros), que com o apoio do Estado positivista da época, marginalizou e excluiu socialmente, tanto no campo como na cidade, os índios e os caboclos e vem excluindo também aqueles que não se “encaixam” na cultura predominantemente europeia (ZANELLA, 2004, p. 26).

As perguntas abordadas no questionário foram: você acha que os modelos e regras sociais heteronormativos influenciam na padronização dos “corpos homoafetivos”? Por quê? Você presenciou ou vivenciou experiências discriminatórias, preconceituosas e ou racistas devido à condição de Gênero? Quais? Escreva três palavras ou breves expressões, que evidenciem sua reflexão pessoal, hoje, sobre as questões de Gênero. Para você o gênero pode ser visto com uma categoria política, de resistência e de luta na inclusão e garantia de direito? Explique. Você acredita que a questão da igualdade de Gênero passa pela política? Por quê? Sofreu algum tipo de violência física? Onde? Em quais circunstâncias? Como você analisa a questão de Gênero e a mídia? Questão livre: gostaria de deixar uma mensagem final ou denunciar uma situação vivenciada?

O método utilizado foi o dialético crítico que buscou num primeiro momento separar as partes do objeto trabalhado e depois reconstruí-las através das relações lógicas que foram descobertas na análise realizada, trazendo para realidade a contradição e a dialética, analisando o que gera as tensões entre o todo e suas partes (CORAZZA, 2009).





É relevante a utilização do método para entender a realidade e as tensões geradas pelo objeto em questão. Mencionar o que se apresenta no particular dos sujeitos, na sua individualidade, fazendo uma conexão com a realidade do que acontece no dia a dia dos indivíduos de forma que o individual não é alheio ao coletivo, pois é na troca que os mesmos se tornam livres.

### **3 A INVISIBILIDADE DOS CORPOS FRENTE À IMPOSIÇÃO HETERONORMATIVA**

Muitas são as transformações que ocorrem no processo histórico e social dos seres humanos com o passar dos séculos. Essas mudanças acabam por evidenciar características que se reforçam cada vez mais num padrão de imposição de gênero. O que prevalece e permanece também na história do mundo, são os padrões reforçados pela heteronormatividade. Não fala-se aqui apenas da invisibilidade dos corpos, mas também de toda a forma de negação do direito de não ser discriminado por sexo, raça, religião, ou qualquer outra forma humana de ser e estar na sociedade.

É significativo contribuir com a continuidade de construção de um país que esteja baseado na igualdade e não em valores morais e arcaicos que reforçam o preconceito e a exclusão das pessoas e de seus corpos no processo social. O contexto social histórico remete à reflexão de um passado que precisa ser modificado, assim o resultado da pesquisa se torna relevante no momento em que propõe formas de existência que não sejam mais baseadas na exploração, marginalização e imposição heteronormativa dos corpos.

Problematizar acerca do gênero “[...] indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar ‘construções sociais’.” (SOIHET, 2011, p. 266). Além de rejeitar o determinismo biológico o gênero também faz refletir acerca do espaço e do papel que o corpo ocupa





na sociedade, pois além do sexo as construções sociais também sublinham e reforçam as identidades.

Beauvoir (1949), afirma que se reconhece mais ao homem o direito de satisfazer seus desejos, pois a condição patriarcal da sociedade incumbe à mulher o confinamento, seja no casamento ou na sociedade. Este confinamento perpassa o sexo biológico, feminino ou masculino, se estende ao corpo indiferente de sua biologia e permeia a afirmação heteronormativa de que o homem é privilegiado por ser homem.

Essa criação moral de negação de tudo o que não é visto como "normal", incute uma pressão social que se encarrega de reproduzir e reafirmar a invisibilidade dos corpos homoafetivos. Tendo em vista o conservadorismo que percorre os séculos e ainda está presente nos dias de hoje, é necessário analisar e pensar a diversidade sexual e de gênero tendo como pressuposto inicial a educação.

Assim o projeto teve como foco inicial de pesquisa estudantes de Unidades de Graduação e Técnica do município, estaduais e federais. Após contato para autorização de aplicação do questionário, apenas duas Instituições deram retorno positivo autorizando a aplicabilidade. Como as Instituições são as que a pesquisadora está incluída com Graduação e Pós Graduação mudou-se o foco para não haver comprometimento nos resultados.

Este retorno negativo quanto à aplicação da pesquisa dentro das Universidades coloca a reflexão de que o momento atual que o País está vivenciando pode vir a refletir no posicionamento das Instituições e faz pensar se as correntes conservadoras que se instalam cada vez mais na realidade brasileira acabam sendo popularizadas pela neutralidade em espaços que têm como obrigação a discussão entre sexo e gênero no processo reflexivo do contexto acadêmico para pensar como se dão as vivências de gênero nesse ambiente e o fortalecimento enquanto sujeitos fora dele.

Segundo França, Gomes e Vianna (2017, p. 1), "A invisibilidade e o silêncio é uma realidade até mesmo nos meios acadêmicos, onde as





discussões sobre o gênero e os trabalhos acadêmicos sobre a população LGBT, ainda estão nas sombras, ou mesmo encerrada na prostituição."

O espaço da academia parece bloquear ações, que não sejam as desenvolvidas pela Instituição, bloqueando também a visibilidade, conscientização e empoderamento de sujeitos que estão marginalizados, deixando de lado as discussões importantes que podem contribuir para o seu fortalecimento.

Erechim compreende a região Norte do Rio Grande do Sul e seu processo de ocupação e povoamento deu-se por meio da chegada dos imigrantes, assentados no projeto de Estado positivista. Insta assinalar, que anteriormente a esse período a região era habitada por populações nativas (caboclos, indígenas e negros). Esse processo de minimização dos nativos foi assentado no ideário do colonialismo. Colonialismo esse que traz consigo assente no capital, trabalho e raça. Concentrando assim representações socioculturais calcadas no conservadorismo. Com essas características regionais pensa-se que a moral e os bons costumes estão pautados na heteronormatividade, assim é importante a discussão e colaboração no processo de revisitação conceitual de formação sociocultural da região.

A heteronormatividade é uma norma tomada como certa, difundida e imposta na realidade social que visa:

[...] regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho. (MEYER; PETRY, 2011, p. 195 apud SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

A pesquisa aponta que a regularização e normatização heteronormativa é compreendida nos resultados no momento em que uma das falas relata que "[...] muitos homoafetivos se restringem a andar de mãos dadas ou se beijar em público devido ao preconceito da sociedade." (Depoente 5) (informação





verbal). Traz também a questão da procura de emprego onde a sexualidade precisa ser escondida para ser efetivado, fazendo com que o corpo, mais uma vez, passe pelo processo de negação e permeie a perspectiva biologicista e determinista apontada anteriormente.

Foucault(2014,p.13),emVigiarePunir,apontaquecomopassardosanos “[...] desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo.” Os anos passam e com eles as formas de punição se aperfeiçoam. Não é preciso expor o corpo punido, mas é preciso educá-lo para que possa se sentir inserido no contexto ao qual faz parte.

Em outro relato a heteronormatividade é trazida como “[...] um modelo imposto pela sociedade e reforçado pelas diferentes religiosidades, algo muito forte na cultura brasileira.” (Depoente 4) (informação verbal). Esse modelo imposto, muitas vezes, parte do princípio da representação mental criada pelos indivíduos que seria “uma espécie de chave interpretativa que construímos para lidar com aquilo que a princípio não conhecemos.” (RODRIGUES, 2002, p. 24), tendo como base uma ideia do que seja o ideal, que em muitos casos não é percebida, mas está presente e diretamente ligada à educação, religião, moral e aos costumes culturalmente constituídos.

Estando a base social dos indivíduos constituída na e pela cultura é preciso cada vez mais romper com esse processo interpretativo que não está baseado na cientificidade do método. A educação é o ponto crucial para que as representações sociais imaginárias sejam pensadas a partir de princípios epistemológicos e metodológicos tendo como fim o processo de conhecimento que possa fornecer uma perfeição, no sentido de entender e não culpabilizar os sujeitos.

Todo corpo educado para o processo de socialização, de certa forma, reforça os estereótipos dos modelos impostos pela sociedade e que acompanham a humanidade historicamente. Romper com essa padronização não é um processo fácil, pois mexe com questões históricas





e, acima de tudo, morais de uma sociedade que pensa para si, evidenciando cada vez mais o individualismo.

Não somente no que diz respeito aos corpos, a influência heteronormativa ainda é bastante perceptível na sociedade. Há uma insistência na padronização de um determinado tipo físico, uma suposta 'beleza ideal', que leva pessoas homoafetivas – em alguns casos até mesmo a contragosto – a buscarem um visual específico unicamente para serem aceitos por seus pares. O fato de ser uma minoria ante a maioria heterossexual acaba tornando ainda mais frágil essa relação, que soa como uma submissão a estes padrões impostos. Não se pode negar, no entanto, que mesmo dentro da comunidade LGBT muitas pessoas endossam esse comportamento a partir do momento em que não apenas são influenciadas, mas passam a fazer as vezes de influenciadores em seus próprios círculos de amizade/familiares. (Depoente 1, 2019).

Nesse sentido, é de fundamental importância que esta influência apareça cada vez mais no processo de socialização homoafetivo. Mesmo padronizando seus corpos percebe-se que em alguns espaços ser e estar como se reconhece pode iniciar um processo de aceitação e de autonomia frente a esta sociedade que tanto discrimina o "anormal".

Para uma das entrevistadas, a emancipação evidencia sujeitos políticos que lutam pela garantia de seus direitos, sendo a política uma ferramenta de luta e resistência, pois "[...] é o meio que norteia todos os segmentos da sociedade, justamente por ser responsável por elaborar e aprovar leis que ajudam na conscientização (por meio da educação) até a punição (em casos de discriminação)." (Depoente 5) (informação verbal).

A política deve ser pensada no meio educacional também, pois sendo a educação uma forma de evidenciar a emancipação, precisa dar visibilidade às discussões de gênero no Plano Nacional de Educação, buscando romper com o conservadorismo e possibilitar uma educação com foco nos direitos das minorias que pouco são discutidos e trazidos para o meio escolar e acadêmico.





Em outros termos, trata-se, agora, de começar a investir esforços no sentido de ter sempre presente no espírito, ao se planejar a realizar uma investigação, que os agentes sociais são diferenciados quanto às características de sexo, não apenas biologicamente, mas de maneira muito marcante, também socialmente. Exatamente em função desta elaboração social dos caracteres sexuais é que ambas as categorias de sexo merecem ser levadas em conta no processo histórico. (SAFFIOTI, 1987, p. 126).

O corpo sempre foi pensado, no contexto escolar, como corpos “[...] ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos”, por isso a necessidade em romper com um projeto coercitivo do que é ser um homem e uma mulher civilizados adequados para a inserção na sociedade (CORRIGAN, 1991, p. 210 apud LOURO, 2018, p. 20).

As instituições sociais como família, escola e igreja têm papel fundamental na promoção da afirmação ou na padronização dos sujeitos. Essa lógica de discriminação precisa ter como foco a educação e o entendimento de que os sujeitos são livres para buscarem a forma de vida que mais lhes convêm. As instituições precisam fomentar e enfatizar cada vez mais processos de inclusão social e garantia de direitos, evidenciando a autonomia e emancipação não só dos sujeitos, mas também de seus corpos.

Para tanto, a igualdade de gênero aparece como categoria política também, como aponta a fala de um dos entrevistados:

[...] além de sermos seres políticos, nossa sociedade está organizada num pacto sob a democracia representativa. Os partidos políticos têm a função de organizar propostas/ alternativas de vida em sociedade de acordo com suas ideologias. As leis, governos e ações governamentais (numa condição ideal) deveriam ser embasadas em políticas que visam atender a totalidade dos cidadãos e como temos diferentes visões de mundo, a sociedade está fracionada, cada grupo buscando o melhor para si. Isso gera tensões, alguns grupos têm mais poder que outros e, portanto, buscam a hegemonia.





Deste modo, para chegarmos a igualdade de direitos entre os gêneros, será preciso conquistar o pensamento médio da sociedade, sem isso nunca chegaremos a igualdade. (Depoente 4) (informação verbal).

É evidente que para conquistar a igualdade de gênero ainda é preciso uma mudança de pensamento e comportamento. Ser político, neste sentido, requer a inserção de corpos homoafetivos em espaços até então não vistos como inclusivos. Ocupar espaços de resistência e luta é uma forma de visibilidade para estes corpos que padecem com o preconceito.

A ocupação de espaços de resistência e luta afirmam e reconhecem uma identidade que é política e que é através dela que "[...] os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia" das identidades tidas como "normais" (SILVA, 1999 apud LOURO, 2018, p. 19). Assim, as relações de poder estão diretamente ligadas com as representações, pois todo corpo, educado ou não, atravessa um campo de relações de poder que afirma a sua identidade social e cultural (LOURO, 2018).

A visibilidade do corpo, tanto no passado como agora, ainda permanece acobertada e perder a confiança no corpo é como perder a confiança em si próprio, como afirma Simone de Beauvoir em Segundo Sexo ao relatar a submissão e passividade de uma mulher que perdeu a confiança em si mesma após passar por experiências que mostraram a ela a força brutal do homem (BEAUVOIR, 1949, p. 71).

Negar o corpo, em todos os sentidos, é como negar a si mesmo. As situações discriminatórias e preconceituosas reforçam a submissão e passividade que perpassa a questão de gênero e afirma a negação histórica do diferente, daquilo que perpassa a heteronormatividade, como aponta uma das falas, na qual uma das entrevistadas afirma que "[...] em diversas situações, mesmo que subjetivas, teve suas falas desqualificadas, as suas capacidades diminuídas e a alteração da voz como forma de intimidação por





ser mulher e trabalhar num ambiente onde predominam homens." (Depoente 2) (informação verbal).

Para Beauvoir (1949, p. 71) o complexo de inferioridade se dá em situações em que as possibilidades são menores, onde as singularidades assumem o seu valor, ou seja, em espaços ou situações onde a mulher ganha visibilidade, o homem se sente na obrigação de minimizá-la para impor a sua força, ceifando sua espontaneidade e fazendo com que ela assuma o papel de moça comportada imposto pela heteronormatividade, mostrando-se passiva, dócil, fútil e impotente.

A despreocupação torna-se de imediato uma falta de compostura; esse controle de si a que a mulher é obrigada, e se torna uma segunda natureza na 'moça bem comportada', mata a espontaneidade; a experiência viva é com isso dominada, do que resultam tensão e ódio. (BEAUVOIR, 1949, p. 72).

A obrigatoriedade de manter o controle se enquadra para a homoafetividade quando o corpo não pode ser o que de fato é. Estar bem comportado é uma forma de afirmar que a dominação heteronormativa é tão histórica quanto a humanidade, assim no momento em que o corpo assume seu papel e não se preocupa em se educar ele é reconhecido de imediato como uma falta de compostura, gerando um insulto a um padrão já instituído e sacrificando sua espontaneidade.

As regras sociais implicam na obrigação em manter um comportamento condizente com o "adequado", aquilo que é "[...] respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento", conforme aponta Louro (2018, p. 22). Assim, as situações que evidenciam a superioridade heteronormativa são discriminatórias e preconceituosas e podem ser salientadas na fala a seguir:

Já presenciei situações em que homens heterossexuais evidenciaram seu 'sentimento' de superioridade em relação a mulheres e casais homoafetivos, também já presenciei situações tanto de homens, quanto de mulheres que demonstraram acreditar e aceitar somente na existência do



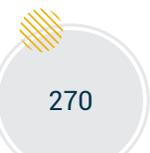


sexo biológico, rechaçando outras opções, orientações sexuais, ou até as considerando como doença ou padrão anormal. (Depoente 3) (informação verbal).

O poder sobre o corpo traz um sentimento de superioridade evidenciando ao imaginário heteronormativo a afirmação de uma cultura dominante e opressiva que aprisiona não só o corpo, mas a mente também. O poder anula o desejo, criando uma consciência ilusória que produz a satisfação heterossexual ao se afirmar enquanto orientação sexual introduzida nas relações sociais como correta, criando assim uma série de poder que não se esgota em si.

Era o efeito, nos ritos punitivos, de uma certa mecânica do poder: de um poder que não só não se furta a se exercer diretamente sobre os corpos, mas se exalta e se reforça por suas manifestações físicas; de um poder que se afirma como poder armado, e cujas funções de ordem não são inteiramente desligadas das funções de guerra; de um poder que faz valer as regras e as obrigações como laços pessoais cuja ruptura constitui uma ofensa e exige vingança; de um poder para o qual a desobediência é um ato de hostilidade, um começo de sublevação... de um poder que não precisa demonstrar por que aplica suas leis, mas quem são seus inimigos, e que forças descontroladas os ameaçam; de um poder que, na falta de uma vigilância ininterrupta, procura a renovação de seu efeito no brilho de suas manifestações singulares; de um poder que se retempera ostentando ritualmente sua realidade de superpoder. (FOUCAULT, 2017, p. 58).

De fato, é possível afirmar, através da pesquisa, que a sociedade ainda está baseada em princípios morais e do senso comum perpetuando o preconceito e tentando inibir a identidade homoafetiva, forjando e educando os corpos impondo sua forma de pensar, agir e refletir e perpetuando a história cultural dominante que ainda é presente no dia a dia da sociedade brasileira, deixando claro a quem pertence o poder.





Os sujeitos homoafetivos permanecem marginalizados, logo é importante apontar que existe uma dominação patriarcal que reforça cada vez mais as desigualdades vivenciadas por estes indivíduos.

Cabe dizer que esta dominação apresenta múltiplas dimensões: econômica, política, ideológica, social, cultural. Cabe lembrar também que esta dominação exercida pelo patriarcado-capitalismo inclui necessariamente uma hierarquia das necessidades e, portanto, a organização de uma escala de prioridades na busca da satisfação destas necessidades. (SAFFIOTI, 1987, p. 123).

Nesse sentido cabe destacar que os corpos precisam ganhar visibilidade para que suas necessidades sejam elencadas e ocupem esta hierarquia de necessidades citada por Saffioti (1987). Assim é preciso pensar o processo de padronização dos corpos e sua ligação com a mídia, pois os meios de comunicação desenvolvem um papel importante na sociedade, consolidando pontos de vista e dando visibilidade a grupos marginalizados de vários segmentos da sociedade, dando voz e visibilidade ao universo, neste caso em específico, homoafetivo.

A sociedade está fundamentada nas pessoas e nas suas interações cotidianas, em um mundo de sentidos coletivamente produzidos, através de (re)significações sobre o que seja a realidade contida no seu seio. Os meios de comunicação de massa, nesta perspectiva, assumem um papel central na legitimação de certas definições, num processo multidirecional e que afeta a todos. (SOUZA, 2009, p. 29).

Esta visibilidade pode ser pensada em dois pontos. O positivo que pode dar conta de atender características que contribua para construção de uma visibilidade coerente e que expresse a realidade contida no seu meio. O negativo é que estas interações cotidianas neguem o papel central de legitimação destes grupos. “Há muita confusão entre gênero e sexualidade e a mídia ajuda no debate





sexual, mas não ajuda nas questões de gênero, pois reproduzem os padrões da sociedade." (Depoente 6) (informação verbal).

Foucault identifica que a ideia de "sexualidade" surge como "[...] uma ideia burguesa, desenvolvida como parte da autoafirmação de uma classe ansiosa para diferenciar a si mesma da imoralidade da aristocracia e da promiscuidade supostamente irrestrita das classes inferiores." (LOURO, 2018, p. 68).

Mais uma vez os padrões aparecem como centro de debate, autoafirmando a diferenciação entre os corpos tendo como foco a classe burguesa e heterossexual. Assim a mídia necessita dar mais visibilidade a questões de cientificidade e não apenas papéis de novela. Este espaço pode ser um instrumento de reivindicação destas minorias que buscam a sua sobrevivência num espaço fortemente firmado pela heteronormatividade.

Acredito que apesar de avanços nos últimos anos, a mídia ainda representa o homem branco e heterossexual como protagonista, a mulher como objeto sexual, e os demais grupos sociais são muito pouco ou mal representados, muitas vezes passando uma falsa imagem da realidade social que se apresenta no Brasil. (Depoente 3) (informação verbal).

Os avanços são reconhecidos e merecem um destaque especial, mas o foco aqui é corroborar que a telenovela não pode ser o ponto central da visibilidade homoafetiva. Precisa focar na realidade social destes indivíduos e não apenas nas suas representações, pois: "Deste ponto de vista, não só a cultura impõe padrões de comportamento para o corpo como, pelo viés da comunicação", que também pode ser uma forma de transformar a mensagem em um instrumento de satisfação das necessidades que são básicas dos indivíduos (SOUZA, 2009, p. 26).

A realidade social dos indivíduos necessita estar sempre em foco. O centro da visibilidade é o sujeito e não só as suas representações, para tanto é





de suma importância pensar o sujeito desde que este pensamento não tenha como foco apenas uma representação, mas no todo que constitui o mesmo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica à ideologia heteronormativa se faz necessária pelo fato de que ela é excludente e todo processo exclusivo necessita ser pensado e discutido com o intuito de intervir de forma a garantir que todo ser humano possa viver o seu corpo da maneira que entender melhor, pois deve-se ser respeitados e reconhecidos dentro dos diversos processos culturais e de vivência ao qual se fizer parte.

Deve-se levar em consideração a desconstrução de uma ideologia com cunho patriarcal e hegemônico. Precisa-se romper com todas as formas de preconceito existentes na sociedade dando visibilidade aos corpos que falam e não apenas as imposições heteronormativas que são precursoras do conservadorismo e do senso comum inviabilizando o processo de reconhecimento social de corpos até então negados nesta sociedade.

As entrevistas reforçam a condicionalidade de uma idealização do tipo perfeito e aceito nos espaços em que os sujeitos se inserem refletindo diretamente no corpo um padrão já posto na sociedade, padronizando os mesmos e influenciando sua subjetividade e seu modo de ser.

As relações de poder também abordadas nas falas remetem a refletir acerca do processo social imposto pela heteronormatividade, que a todo tempo busca impor sua superioridade diminuindo capacidades e desqualificando os arquétipos que buscam em todo momento romper com o padrão imposto. Questionar o tido como normal faz aprofundar o debate acerca da intolerância e da negação da diversidade.

De fato, o processo cultural de anos ainda respinga em sujeitos marginalizados que buscam garantir seus direitos todos os dias e pode ser visualizado nas diversas formas de violência, tanto física quanto psicológica





de um conservadorismo que tem como foco a não integração destes corpos no processo social.

Assim é de fundamental importância que se possa parar e refletir acerca das normas que circundam a nossa sociedade, impondo seus padrões e impossibilitando a inserção social destes corpos que permanecem silenciados por uma cultura machista, homofóbica e detentora do poder no processo social.

A crítica referente à ideologia de gênero se torna cada vez mais necessária. Não se pode, enquanto cidadãos reafirmar valores morais baseados na lógica imposta pela heteronormatividade.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

COELHO, Mateus Gustavo. *Gêneros desviantes: O conceito de gênero em Judith Butler*. Florianópolis, 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2018.

CORAZZA, Gentil. Ciência e método na história do pensamento econômico. *Revista de Economia*, v. 35, n. 2, p. 107-135, maio/ago. 2009.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1965. (Educação: sua natureza e função).

FACHIN, Odilia. *Fundamentos da metodologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.





FRANÇA, Rebecka; GOMES, Jean Claude de Souza; VIANNA, João Paulo Teixeira. LGBTFobia, violência, preconceito e discriminação: mapeando a violência contra pessoas LGBTs no Rio Grande do Norte. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. *Anais* [...]. Salvador, 2017.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

IBGE. *Cidades*. 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

LOURO, L. Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, L. Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Sociedade, educação e vida moral).

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir (org.). *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo: Cortez, 1987.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria Querr*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Bruna Camilo de Souza Lima; OLIVEIRA, João Felipe Zini Cavalcante de. Ideologia Heteronormativa: uma crítica a luz da Teoria Queer. In: 4º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNERO, 2. *Anais eletrônicos* [...]. 2016. Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.





SOUZA, Joseleide Torto de. *Contextos contemporâneos: homossexuais, cultura e mídia*. São Paulo: J. T. Souza, 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) – Departamento de Comunicação e Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZANELLA, Anacleto. *A trajetória do sindicalismo no Alto Uruguai gaúcho (1937-2003)*. Passo Fundo: UPF, 2004.

