

SINGULAR[®]
CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

SOCIAIS E HUMANIDADES

e-ISSN: 2596-2612

v.1 n.5 julho/dezembro de 2023.



ULBRA
PALMAS

Singular. Sociais e Humanidades
v.1, n.5, jul./dez. 2023
e-ISSN: 2596-2612
doi: <https://doi.org/10.33911/singularsh.v1i5>

Expediente

Centro Universitário Luterano de Palmas

Reitor

Me. Marcelo Müller

Direção Acadêmica

Dra. Parcilene Fernandes de Brito

Singular. Sociais e Humanidades

Editora Chefe

Dra. Parcilene Fernandes de Brito

Editores Assistentes

Dra. Irenides Teixeira

Dr. Gustavo Paschoal T. de Castro Oliveira

Leitura de Prova

Dr. Gustavo Paschoal T. de Castro Oliveira

Normalização

Esp. Thaís Gabrielly Fernandes Sousa

Comunicação

Esp. Douglas Aquino Moreno

Rafael Ishibashi Moreira de Almeida

Comissão Editorial

Msc. Ana Isabella Bezerra Lau

Dr. Gustavo Paschoal T. de Castro Oliveira

Dra. Irenides Teixeira

Conselho Editorial

Dr. Alexandre Bernardino Costa, UNB, Brasil

Dra. Anabela Gradim Alves, Un. Beira Interior, Portugal

Dra. Darlene Teixeira Castro, Unitins, Brasil

Dr. Edgardo L. Carniglia, Un. Nac. Rio Cuarto, Argentina

Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior, UFT, Brasil

Dr. Jorge Pedro de Sousa, Un. Fernando Pessoa, Portugal

Dr. José Lauro Martins, UFT, Brasil

Dra. Karylleila dos Santos Andrade, UFT, Brasil

Dra. Liliam Deisy Ghizoni, UFT, Brasil

Dra. Luciana Alves Tisser, Unirriter, Brasil

Dra. Luciene de Oliveira Dias, UFG, Brasil

Dra. Márcia Diegues Leuzinger – UniCEUB, Brasil

Dra. Marluce Evangelista Carvalho Zacariotti, UFT, Brasil

Projeto Gráfico

Lucas Gabriel Alves da Conceição

Diagramação

Esp. Douglas Aquino Moreno

Apoio Técnico

Stefano Brito de Sa

Editada em Outubro de 2023.

Última edição em Outubro de 2023.

Publicada em Outubro de 2023.

Nota da Editora: Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

S617 Singular. Sociais e humanidades [recurso eletrônico] / Centro Universitário Luterano de Palmas. – vol. 1, n. 5 (ago./dez. 2023)– . Dados eletrônicos. – Palmas, TO: Ceulp, 2023– .

Semestral.

Modo de Acesso: World Wide Web: <<http://ulbra-to.br/singular/index.php/SingularSH>>

Descrição baseada em: vol. 1, n. 5 (2023).

eISSN: 2763-7026

DOI: eISSN: 2596-2612

<https://doi.org/10.33911/singularsh.v1i5>

1. Ciências sociais. 2. Direitos humanos. 3. Educação. 4. Psicologia. I. Centro Universitário Luterano de Palmas. II. Ceulp.

CDU: 3(05)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Thaís Fernandes, CRB-2/1680.

SINGULAR. SOCIAIS E HUMANIDADES CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

Avenida Teotônio Segurado 1501 Sul
Palmas – TO CEP 77.019-900 Caixa Postal nº 85
Fone: (63) 3219 8125
email: revista.singular@ceulp.edu.br

Editorial

A Revista Singular – Sociais e Humanidades, em sua 5ª edição, oferta a todos os estudiosos e interessados, um quantitativo de 10 artigos científicos dotados de qualidade e excelência, frutos do intelecto de pesquisadores oriundos de várias unidades da federação (Distrito Federal, Goiás, Paraná, Rio Grande do Sul, Tocantins), vinculados à Instituições de Ensino Superior dedicadas ao incentivo e propagação da ciência.

Os trabalhos aqui apresentados têm por fito proporcionar estudos fundamentados em um viés interdisciplinar, considerando a área de formação e atuação dos autores (a quem tecemos nossos agradecimentos) que contribuíram para esta publicação; abrilhantando ainda mais a extraordinária trajetória do periódico em questão, que recebeu da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), já em sua primeira avaliação, conceito de excelência (A2) no Sistema Qualis Periódicos.

Todos os assuntos apresentados tangenciam, de alguma forma, na vida e no cotidiano de todos os cidadãos, por estarem conectados aos direitos humanos e fundamentais, abordados pelo espectro transindividual.

Temos a certeza de que toda a produção intelectual aqui ofertada servirá de fundamento para elucidações no tocante às práticas profissionais dos atraídos pelas temáticas, bem como subsídios (ou até mesmo como motivacionais) para elaboração de trabalhos futuros.

Desejamos uma excelente leitura a todos.

Palmas-TO, novembro de 2023.

Sumário

A ideia de poder no século XXI: do contrato social às democracias modernas

Marcio Renan Hamel (6 – 20)

A Igreja Católica e o discurso dos Direitos Humanos para a transformação democrática 1968-1978

Mirian Célia Castellain Guebert. Maria Cecília Barreto Amorim Pilla. Fernanda Busanello Ferreira (21 – 33)

Algumas considerações sobre os desfiliaados no Brasil: o caso da população de rua

Wallace Rodrigues. Thelma Pontes Borges. Miguel Pacífico Filho (34 – 48)

(Bio)ética da precaução na sociedade de risco: o protagonismo dos princípios da beneficência e da não-maleficência

Gustavo Paschoal Teixeira de Castro Oliveira. Márcia Dieguez Leuzinger Filho (49 – 65)

Crianças e adolescentes indígenas e as desigualdades na educação básica: uma análise sobre o fracasso escolar enquanto uma discriminação sociocultural

André Viana Custódio. Celiena Santos Mânica (66 – 77)

Da mediação ao direito sistêmico: educação em direitos humanos e as representações sobre resolução consensual de conflitos presentes nos projetos pedagógicos das faculdades de direito da universidade estadual do Tocantins

Marcos Júlio Vieira dos Santos. Christiane de Holanda Camilo (78 – 88)

Educação em saúde como estratégia de enfrentamento à violência infantil em tempos de COVID-19

Leidiane Ferreira Santos. Laiane de Paula Aquino Oliveira Carvalho. Juliana Bastoni da Silva. Michelle Tavares Barbosa. Lisiane Costa Claro. Danielle Rosa Evangelista (89 – 102)

Levando a sério a educação jurídica em direitos humanos: reflexões para ir mais além do discurso

Saulo de Oliveira Pinto Coelho, Maria Vitória Carvalho Morais Cardoso (103 – 128)

Níveis de aprendizagem CTS de estudantes do ensino médio na promoção de uma sequência didática

Everton Bedin. Dieison Prestes da Silveira. Vinicius Fernando de Lima. Lucas Eduardo de Siqueira (129 – 147)

Nossos saberes experienciados sobre as cidades: uma construção afetiva e tensa a partir das urbes que habitamos

Wallace Rodrigues (148 – 157)

A ideia de poder no século XXI: do contrato social às democracias modernas

The idea of power in the 21st century: from the social contract to modern democracies

Marcio Renan Hamel^a.

^aUniversidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: marcio@upf.br

Resumo: A presente pesquisa busca investigar os novos arranjos de poder deste início do século XXI e a viabilidade do contrato social, considerando o novo arranjo das sociedades contemporâneas, as quais são amplamente plurais e multiculturais. Para dar conta deste propósito, o texto está dividido em três seções. A primeira seção analisa a tese do contrato social como sendo a concepção filosófico-política por excelência na modernidade, a partir do que se tem uma progressiva laicização do poder do Estado somado a sua racionalização e legitimação. Na segunda seção é trabalhada a tese do novo contrato social de Rawls e sua ideia de repactuação na sociedade contemporânea. Por derradeiro, a terceira seção faz uma análise dos novos arranjos de poder no século XXI e da viabilidade do projeto do contrato social em meio a esses novos arranjos. Enquanto conclusão, a pesquisa aponta, de forma geral, para a necessidade do fortalecimento da democracia em todos os seus aspectos, como critério tanto para sua sobrevivência quanto para a viabilidade da tese do contrato social.

Palavras-chave: Contrato social; Democracia; Hobbes; Poder; Rawls.

Abstract: This research seeks to investigate the new power arrangements at the beginning of the 21st century and the viability of the social contract, considering the new arrangement of contemporary societies, which are largely plural and multicultural. To achieve this purpose, the text is divided into three sections. The first section analyzes the thesis of the social contract as being the philosophical-political conception par excellence in modernity, from which there is a progressive secularization of State power in addition to its rationalization and legitimization. The second section discusses Rawls's new social contract thesis and his idea of renegotiation in contemporary society. Finally, the third section analyzes the new power arrangements in the 21st century and the viability of the social contract project in the midst of these new arrangements. As a conclusion, the research points, in general, to the need to strengthen democracy in all its aspects, as a criterion for both its survival and the viability of the social contract thesis.

Keywords: Social contract; Democracy; Hobbes; Power; Rawls.

Submetido em: 30/09/2023

Aceito em: 17/10/2023

1 INTRODUÇÃO

Neste século XXI, em sociedades pós-tradicionais e pós-convencionais se enfrentam várias e novas questões de ordem mundial, tais como os conflitos étnicos e religiosos, as migrações, as demandas de gênero, de transexualidade,

de cor, todas envolvendo reivindicações por alguma forma de identidade, que se pode denominar aqui de reconhecimento. Além dessas novas e complexas questões de ordem social, passa-se a enfrentar, também, o desafio acerca da sobrevivência das democracias modernas

no Estado contemporâneo em meio aos novos e intrigantes arranjos do poder.

O atual cenário mundial traz consigo um momento singular no que tange aos avanços da ciência da informação e tecnologia, aliados às novas e promissoras perspectivas da biociência, dos chamados novos direitos, dos novos padrões de produção, da transnacionalização de mercados, de reformas de Estados, todas, consequências da globalização hegemônica. Será, portanto, dentro desse cenário que se deve investigar a viabilidade das teses contratualistas e, consequentemente, a possibilidade de êxito das democracias contemporâneas.

Para a execução da presente investigação, o texto apresenta uma divisão em três seções: a) a primeira seção analisa a tese do contrato social como sendo a concepção filosófico-política por excelência na modernidade; b) a segunda seção aborda a tese do novo contrato social de Rawls e sua ideia de repactuação na sociedade contemporânea; c) a terceira e última seção faz uma análise dos novos arranjos de poder no século XXI e da viabilidade do projeto do contrato social em meio a esses novos arranjos. A metodologia, no domínio filosófico, não se dá separada da própria atividade do pensamento, sendo a opção da presente pesquisa a investigação analítica por meio da interpretação e reconstrução dos conceitos, bem como hermenêutico-fenomenológica a partir da interpretação dos contextos trabalhados.

2 O CONTRATO SOCIAL COMO PEDRA DE TOQUE DA MODERNIDADE

Cabe esclarecer ao início desta primeira seção que qualquer pesquisa que envolva o poder do Estado nas ciências sociais assume um risco grande na sua execução quanto à possível amplitude do tema. Por isso, a delimitação do tema assume uma importância significativa ao ponto de se poder assegurar uma pesquisa satisfatória, que possa realmente contribuir

para a reflexão e discussão científica a partir de suas conclusões. Tal justificativa se torna necessária não só em relação à delimitação teórica, mas também quanto ao elevado número de pensadores que tratam a temática direta ou indiretamente, clássicos ou contemporâneos. Por óbvio, a proposta de análise por meio de um artigo científico não é suficiente para o exame de um rol muito amplo de autores e referências, pelo que também reside aqui a necessidade de escolhas a partir da delimitação teórica e problema propostos, sendo, por vezes, indispensável revisitar alguns pensadores clássicos da filosofia social e política.

Segundo Nogueira (1989, p.09), o poder é uma circunstância obrigatória para conceituar o homem na sua realidade de ser natural, enquanto elemento originário da natureza, dela fazendo parte, e devendo ser considerado ente que não pode ter existência separada de seus semelhantes, mas sim correlacionado um ao outro, estando aí impressa a característica de sociabilidade.

No século XVI, Maquiavel apresentou em *O príncipe* a maneira pela qual se deve conduzir o Estado, bem como que a aquisição de território e controle político é natural e comum:

Para manter o domínio com segurança, basta haver eliminado completamente os herdeiros do príncipe que os dominava [...] os homens continuarão a viver tranquilamente (Maquiavel, 1996, p. 18-19).

Nesse sentido, durante o século XVII, a doutrina contratualista fez sua explicação e defesa acerca da ideia de poder e de Estado, sendo este o ponto de partida da presente investigação. Hobbes, em sua obra *Leviatã*, demonstrou que haveria um estágio na existência humana em que os homens viveriam sem um poder comum que os domine, em total ausência de poder, da mesma forma que não haveria o “meu jurídico”, ou seja, nem a posse e nem a propriedade. Na filosofia social e política de Hobbes, este seria o Estado de

Natureza. Dentro desse Estado nada pode ser considerado injusto, considerando-se que as noções de direito, justiça e injustiça não se encontram no lugar apropriado.

Segundo análise de Brandão (2006), a filosofia social e política de Hobbes permanece atual, uma vez que enquanto existirem Estados com organização mais ou menos democrática, a sombra do *Leviatã* estará sempre presente nas reflexões políticas.

Hobbes entende o Estado de Natureza como sem limites e, como tal, é um Estado sem racionalidade, onde o medo e a astúcia imperam. A gênese de sua filosofia se encontra na afirmação de que “todos os homens são naturalmente iguais”, posto que aqui reside o desejo à autopreservação. Segundo Hobbes (1979),

durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. (Hobbes, 1979, p. 74).

A tal Estado, Hobbes nomeará de Estado de Natureza, onde não existe um poder comum capaz de controlar a força e a astúcia humanas.

Conforme Brandão (2006, p. 35), o Estado de Natureza é histórico e hipotético em Hobbes. É histórico pelo fato de a guerra de todos contra todos ter realmente existido em alguns locais da terra e, hipotético pois existiria guerra abrangente de todos contra todos. Na interpretação de Nogueira (1989, p. 187), a noção de liberdade de Hobbes é a ausência de impedimentos externos, isto é, impedimentos que dominam parte do poder de que o homem é dotado de fazer o que deseja, embora não lhe possa impedir que utilize este mesmo poder restante, qual seja o que está conforme o que dita o seu juízo ou sua reta razão.

Para sair de uma tal condição de natureza, Hobbes propõe um contrato. Este talvez seja o ponto central do *Leviatã*,

especialmente no capítulo XVII, onde o filósofo inglês trata da instituição do Estado como necessidade à conservação da vida humana. O pacto vai se dar entre um conjunto de partes ante a idéia da transferência de poder, a qual, por sua vez, é absoluta. A argumentação de Hobbes no sentido da defesa da celebração de um contrato para a criação do Estado civil, inicia pela justificativa da necessidade de força, pois os pactos sem a espada de nada valem e não dão segurança a ninguém.

Em outro sentido, Hobbes argumenta que em não havendo a instituição de um poder suficientemente grande para nossa segurança a espoliação será legítima, não sendo a união de um pequeno número de homens capaz de assegurar a paz, posto que a vantagem sempre estará na união de grupos maiores. Hobbes (1979) justifica a instituição do poder comum a partir de um pacto realizado entre os homens, onde todos submetendo assim suas vontades à vontade do representante, e suas decisões a sua decisão. Aquele que é portador dessa pessoa se chama soberano, e possui poder soberano, sendo todos os restantes súditos. Surge em Hobbes (1979), então, a ideia do contrato, o qual é resultado da ação voluntária dos homens em Estado de Natureza. Estando o Estado instituído, uma multidão de homens há de concordar e pactuar, cada um com cada um dos outros, que estarão sujeitos a um homem ou a uma assembleia de homens, a qual os representará, bem como a qual estarão sujeitos aos atos e decisões. Eis a figura do Estado civil.

O *Leviatã* hobbeseano se caracterizará como um Estado que controla pelo medo, posto que não pode ficar sem o poder da espada, até porque, pactos sem a espada não serão cumpridos como ressalta o filósofo inglês. Se, por um lado, o Estado de Natureza é o Estado da liberdade absoluta, por outro lado, o Estado civil é o Estado da liberdade restrita, o qual, por sua vez, aparece como forma conceitual da dimensão de força e,

concomitantemente, como um Estado racional. De certa forma, o Estado civil aparece na filosofia política de Hobbes como um elemento necessário e artificial. É de se notar, também, que a vontade que leva os homens a celebração do pacto para a constituição contratual do Estado civil não é uma vontade moral, mas sim, uma vontade de decisão, o que faz sentido ao empirismo de Hobbes.

A filosofia social e política de Hobbes se expressa como sendo a primeira teoria moderna do Estado moderno, onde a luta representada pelo Estado moderno é a luta pela unidade do poder, o que Hobbes consegue construir a partir da proposta de um *Leviatã* forte, onde o soberano controla nem que seja pelo medo, não se vislumbrando na teoria *hobbeseana* em nenhum momento a divisão dos três poderes. Sendo este contrato uma necessidade de preservação da própria vida humana, tal unidade de poder irá resultar na ideia de soberania, a qual é irrevogável, absoluta e indivisível, tal como observa Bobbio assegurando que

é assim que Hobbes abre caminho para reduzir à unidade a dicotomia tradicional, para coletar boas razões de afirmar aquela unidade do poder que lhe parece ser a única condição capaz de assegurar a paz entre os homens (Bobbio, 1991, p. 70).

Em Hobbes (1979) estaria a origem do pensamento autoritário e, nesse sentido, a partir da história o triunfo do indivíduo está o triunfo da autoridade. O Estado civil tem relação hierárquica para com o indivíduo. A tese da corporeidade é a ideia básica em Hobbes, tendo o Estado civil como elemento necessário e a origem da autoridade absoluta. Para Hobbes o homem só se move por raciocínio calculado. O Estado chega de forma conceitual como dimensão de força. A simbologia do *Leviatã* é a maximização do poder, é um Estado racional.

O Estado Natural é um Estado sem racionalidade e não tem limites. Usa-se nesse Estado a força e a astúcia. O Estado

é um homem artificial que comanda os homens naturais. A meta do pacto é a paz.

Contemporâneo a Hobbes, Locke implanta o *liberalismo político* e faz do individualismo seu objetivo maior. O pensamento político de Locke concebe os homens, ao início, no estado de natureza, em liberdade se assenta a racionalidade, conforme argumenta Nogueira:

o homem não tem o direito de destruir-se a si mesmo, não causar dano a seu semelhante, não o perturbar no seu direito de posse e, mais do que tudo, fazer dessa liberdade a melhor e a mais nobre das utilizações, de modo a exigir sua conservação. Todos obedecem e se submetem à lei da natureza, sendo esta a própria razão, e os homens que a escutam são iguais e independentes, não podendo prejudicar à vida, à saúde, à liberdade e aos bens dos demais; castigam-se quando um deles viola as leis naturais, cujo fim é oferecer tranquilidade e conservação de todos (Nogueira, 1989, p. 192).

Ainda que permaneça em Locke a tranquila razão, há ainda inconvenientes no Estado natural e a solução novamente volta a ser o Estado civil, devendo a propriedade ser obtida ante o trabalho, devendo a comunidade se submeter ao governo com o objetivo de manter a propriedade privada, sendo tudo garantido por leis conhecidas e aceitas do ponto de vista jurídico-positivo.

Pode-se afirmar, que os filósofos modernos possuem como importante contribuição a solidificação da ideia e forma do Estado Civil e a consequente laicização do poder. A partir daí e, resguardadas as devidas proporções quanto às sociedades do século XVI e às sociedades do século XX, a tese do contrato social ganha novos ares pela filosofia social e política de John Rawls, cuja proposta agora passa pela necessária reconstrução do social passa por direitos importantes tais como liberdade e igualdade. Essa proposta de repactuação é o objeto de análise da seção que segue.

3 O CONTRATO SOCIAL NA ALTA MODERNIDADE: RAWLS E A REFORMULAÇÃO DO PACTO

De acordo com Giacomo Marramao (1995) a secularização é uma metáfora, pois surgida na época da Reforma, de forma originária no âmbito jurídico, indicando a expropriação dos bens eclesiásticos em favor dos príncipes ou das igrejas nacionais reformadas, pode-se dizer que no decorrer do século XIX houve uma extensão semântica em três frentes: no campo histórico-político; na expropriação dos bens dos domínios religiosos; e, por fim, no campo ético e sociológico, quando assume o significado de categoria genealógica capaz de conter o sentido da evolução histórica da sociedade ocidental moderna (Marramao, 1995, p.29).

A noção de secularização utilizada usualmente é aquela definida no âmbito da sociologia e da ciência política, cuja concepção weberiana faz referência a três princípios fundamentais: o princípio da ação eletiva (ou princípio da autodecisão individual); o princípio da diferenciação e especialização progressiva (que atinge funções, *status* e instituições); o princípio da legitimação (entendida como reconhecimento, ou mesmo institucionalização, do processo de mudança) (Marramao, 1995, p. 31).

Nesse sentido, a progressiva secularização do poder se realiza, segundo Marramao (1995, p. 184), no âmbito de uma evolução do sistema social que vê simultaneamente ampliar-se o domínio de sua *ratio* e engrossar-se a teia das relações internas. Uma marca presente no século XVIII é a ideia de progresso enquanto conceito global, resultando no momento em que a legitimidade do político passa da filosofia política para a filosofia da história. A partir do século XIX e, principalmente do século XX

a política deve perseguir incessantemente os impulsos democrático-igualitários provenientes da sociedade. A legitimação torna-se assim um movimento frenético de

seguimento-derivação: resultado de uma política obrigada a operar sobre o sentido, a dar conta já não apenas do espaço social (o “estado de natureza” a ser normativizado e submetido à Lei), mas também do tempo social: da dinâmica dos movimentos coletivos que apresentam as próprias pretensões como já legitimadas pela História (por esta razão a época do progresso – que é a época da universalização da representação – é também a época na qual tem início a crise permanente da própria representação) (Marramao, 1995, p. 168).

Segundo análise de Marramao (1995), a crise de representação já é notada entre os séculos XIX e XX, ou seja, a progressiva laicização e legitimação do poder trouxeram novas demandas ao Estado Social e ao Estado de bem-estar, não sem razão o seu declínio, isso sem mencionar a nova arquitetura social e agenda de reivindicações igualitárias deste início de século XXI que, ao início de sua segunda década, apresenta contínua complexidade das relações horizontais sociais e das relações verticais de poder.

No dizer de Marcelo Neves (2006, p. 2015), o Estado Democrático de Direito, como exigência funcional e pretensão normativa da modernidade, é condicionado por diversos fatores, sendo que o modelo não se reproduz perfeitamente na realidade. Contemporaneamente, há a prevalência cada vez maior de uma ordem mundial reproduzida com base na economia e na técnica, enquanto que, por outro lado, há o fortalecimento das etnias locais e fundamentalismos.

Há que se considerar a influência do processo mundial de globalização sobre o Estado Democrático de Direito e suas relações sociais e de poder. Conforme Neves (2006, p. 216), a intensificação crescente das relações sociais e comunicações suprarregionais mundializadas, com reflexos profundos na reprodução dos sistemas político-jurídicos

territorialmente segmentados em forma de Estado.

Em meio a um contexto de impotência do *Leviatã* hobbesiano e de uma fragmentação do poder político, a proposta advinda de uma nova concepção de contrato social no século XX coloca o desafio de refletir acerca de uma repactuação do social. Nesse sentido, John Rawls aparece como o filósofo que depois de Hobbes consegue dar novo sentido ao contratualismo e, conseqüentemente, às relações de poder social para sociedades contemporâneas.

A filosofia social e política tem nos desenvolvimentos teóricos de Rawls um marco importante para o pensamento liberal contemporâneo. A um, porque Rawls consegue oferecer uma (re)leitura atrativa para uma nova proposta de liberalismo e, a dois, pelo fato de conseguir marcar de tal forma a filosofia política contemporânea que não é mais possível fazer qualquer discussão envolvendo igualdade, justiça social e direitos, que não passe pela obra de Rawls.

Rawls divide *Uma teoria da justiça* em duas partes, sendo uma interpretação da situação inicial e uma formulação de princípios disponíveis para sua eleição. Com isso a ideia de posição original começa a tomar forma, momento possível para a escolha de princípios eqüitativos. O compromisso de Rawls com a igualdade reside na proposta de que uma sociedade justa deve igualar as pessoas em circunstâncias, de maneira que as ocorrências em suas vidas sejam suas responsabilidades.

Em *O liberalismo político*, Rawls (2006) aborda a possibilidade de uma sociedade estável e justa de cidadãos livres e iguais, divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis possam conviver pacificamente. Em um passo à frente a *Uma teoria da justiça*, Rawls busca enfrentar a polêmica questão do pluralismo, argumentando que o desafio do liberalismo é elaborar uma

concepção de justiça política para um regime constitucional democrático capaz de ser aceita por uma pluralidade de doutrinas razoáveis.

Em *Uma teoria da justiça* parece que Rawls (1995) se mantém leitor de Locke, levando-se em conta a defesa de Locke de que os homens nascem iguais por natureza sendo livres e independentes, mas também porque Locke defende a propriedade de bens civis. Se minha análise estiver correta, parece-me que Rawls assume não só o conceito de liberdade existente em Locke (2005), somando-se ainda a ideia da defesa de bens civis privados. Quanto às liberdades, Rawls apresenta um esquema de liberdades básicas, ao qual denomina “esquema plenamente adequado” e, quanto aos bens, o filósofo norte-americano apresenta cinco tipos de bens que denomina fundamentais (Rawls, 1988, p.28).

Rawls trabalha a ideia de um uso público da razão regulamentado, por força da necessidade da prioridade da(s) liberdade(s), ao mesmo tempo em que não se faça de um modo em que não limite o conjunto central de aplicações de cada liberdade fundamental. Portanto, não se trata de uma defesa ampla da liberdade no sentido de uma verdade moral, mas sim de igual liberdade quando demonstra as liberdades somente serão limitadas quando se chocam umas com as outras, de maneira que a liberdade só pode ser limitada em nome da própria liberdade.

Rawls (1995) demonstra claramente em *Uma teoria da justiça* maior simpatia pela ideia de liberdade dos modernos em detrimento à liberdade dos antigos. Isso significa menos soberania popular e maior espaço de liberdade individual. Dessa forma, a descrição geral de liberdade tem o seguinte conceito:

esta ou aquela pessoa (ou pessoas) está livre (ou não está livre) desta ou daquela restrição (ou conjunto de restrições) para fazer (ou não fazer) tal ou qual coisa. (Rawls, 1995. p.192).

A liberdade passa a ser discutida ante sua relação com as restrições constitucionais e jurídicas, de forma que não só há que estar permitido que os indivíduos façam algo ou não façam, senão que o governo e as demais pessoas têm que ter o dever jurídico de não obstaculizar, diz Rawls (1995).

Conforme esclarece Álvaro de Vita em *A justiça igualitária e seus críticos* (2007), Rawls fez um esforço sobre-humano em *Uma teoria da justiça* para responder à questão de como é possível justificar princípios de justiça comuns, e suas correspondentes configurações institucionais, para cidadãos que vivem em sociedades pluralistas (Vita, 2007, p. 175). Diferentemente do contratualismo de Hobbes, Rawls (1995) defende que só são legítimos os princípios de justiça sobre os quais se pode afirmar que foram convencidos por meio de uma negociação hipotética.

A construção levada a cabo por Rawls está muito distante do contratualismo de Hobbes, pois em Rawls (1995): a) não há especificação de um ponto de ausência de acordo ou estado de natureza; e, b) as partes não avaliam os termos do acordo motivadas unicamente pela maximização do próprio benefício, sendo esses componentes centrais no contratualismo de Hobbes (Vita, 2007, p. 175-176). O *liberalismo político* aqui considerado apresenta um contratualismo com padrão extremamente exigente de legitimidade política, pois o “contratualismo rawlsiano não pode justificar os princípios de justiça que recomenda argumentando, como fazem os adeptos da perspectiva hobbesiana, que cada um dos membros da sociedade seria racionalmente levado a aceitá-los consultando apenas seus interesse próprio” (2007, p.178).

Uma interpretação equivocada acerca do contratualismo de Rawls reside na ideia de entendê-lo como uma justificativa moral para o tipo de redistribuição praticada pelos *welfare*

states, que consiste na taxação da renda dos mais abastados para subsidiar a renda dos mais pobres. Segundo Álvaro de Vita (2007), não é isso que Rawls tem em mente enquanto modelo de sua concepção de justiça. Para Rawls,

o capitalismo de bem-estar social também rejeita o valor equitativo das liberdades políticas, e, embora tenha certa preocupação com a igualdade de oportunidades, as políticas públicas necessárias para garanti-las não são implementadas. Esse regime permite desigualdades muito grandes de propriedade de bens não-pessoais (meios de produção e recursos naturais), de forma que o controle da economia e, em grande medida, também da vida política, permanece em poucas mãos. Embora, como o nome, ‘capitalismo de bem-estar social’ sugere, as providências para o bem-estar possam ser bastante generosas e garantir um mínimo social decente que cubra as necessidades básicas (§38), não há o reconhecimento de um princípio de reciprocidade que regule as desigualdades econômicas e sociais (Rawls, 2003, p. 194-195).

No entender de Rawls, o arranjo institucional que mais se aproxima da realização de sua concepção de justiça como equidade é a ideia de “democracia de proprietários”, cujo modelo de arranjo de mercado foi proposto pelo economista britânico James Meade enquanto alternativa ao capitalismo (Vita, 2007, p. 255). De acordo com Vita (2007), o que há de essencial no modelo é que as instituições igualitárias deveriam ter por objetivo uma distribuição equitativa da propriedade entre todos os cidadãos.

Logo, a opção teórica da análise do liberalismo igualitário de Rawls reside no fato de que sua justiça se ampara numa ideia democrática, considerando-se que a reflexão sobre o poder no século XXI deve, necessariamente estar relacionada com as democracias modernas, sendo que de maneira muito específica, também pela análise de seus ganhos e perdas. A pergunta a partir daqui é a possibilidade dessa repactuação do social pretendida

por Rawls, bem como da viabilidade do papel das instituições sociais numa democracia fragmentada em meio aos novos arranjos de poder. As teses contratualistas estão perdendo força para uma ideia de poder não convencional? Sendo assim, a seção que segue apresenta um exame acerca da ideia de poder nessa complexa passagem para a segunda década do século XXI.

4 NOVOS ARRANJOS DE PODER NO SÉCULO XXI

Ulrich Beck em seu conhecido livro inacabado, *A Metamorfose do Mundo* – tal como denominou Anthony Giddens em fevereiro de 2015 na *London School of Economics* quando da prestação de homenagem especial ao referido autor – tem como questão norteadora a reflexão em torno do significado dos eventos globais que se desenrolam diante de nossos olhos na televisão, como referiu Beck (2018, p. 15). Nesse contexto, Beck (2018), apresenta uma distinção entre *mudança* e *metamorfose*. Segundo ele, *mudança* implica que algumas coisas mudam e outras permanecem iguais, a exemplo o capitalismo muda, mas alguns de seus aspectos continuam iguais. Já o conceito de *metamorfose* diz respeito a uma transformação muito mais radical, onde velhas incertezas da sociedade moderna estão desaparecendo e algo inteiramente novo emerge.

Teórico social bastante conhecido pela sua famosa obra *Sociedade do Risco*, do ano de 1986, Beck (2018) afirma na introdução de *A Metamorfose do Mundo* que a teoria da *metamorfose* vai além da teoria da sociedade do risco mundial, alegando que “ela não trata dos efeitos colaterais negativos dos bens, mas dos efeitos colaterais positivos dos males” (Beck, 2018, p.16). Para Beck (2018), a nação não é mais o centro do mundo, de maneira que em razão do risco climático o mundo não está circulando em torno da nação, as nações é que estão circulando em torno

das novas estrelas fixas: “mundo” e “humanidade”. No entanto, isso não significa que

nações e Estados-nação desapareceram, mas que nações são “metamorfoseadas”. Elas precisam encontrar seu lugar no mundo digital em risco, em que fronteiras se tornaram líquidas e flexíveis; precisam se (re)inventar, girando em torno das novas estrelas fixas de “mundo” e “humanidade” (2018, p.20).

Ao início do século XXI, Beck (2018, p.23) aponta para o fato de que os espaços de ação são cosmopolizados, significando que o enquadramento da ação não é mais apenas nacional e integrado, mas global e desintegrado, com as diferenças entre regulações nacionais no direito, na política, na cidadania e nos serviços.

De acordo com Beck (2018), a perspectiva da *metamorfose* “desloca o foco sobre o poder e a dominação das relações de poder de produção (no sentido marxista), no capitalismo global moderno, para as relações de poder de definição [...]” (Beck, 2018, p.129). Nesse sentido, o autor aponta para o fato de que

essa metamorfose do poder – a partir da conceituação e descoberta das condições de definição inter-relacionadas com as relações de produção e ao mesmo tempo dela desconectadas – torna-se o centro da teorização cosmopolita e a unidade de pesquisa empírica para o cosmopolitismo metodológico (2018, p.130).

Beck (2018) aponta para o fato do fracasso do marxismo nessas novas relações de poder, levando-se em conta uma *metamorfose* normativo-política onde o imperativo da democracia e justiça aplicado às relações de poder de definição torna visível uma *metamorfose* de “revolução centrada nas relações de poder de definição não acontece onde a noção marxista de revolução esperava que ela ocorresse” (Beck, 2018, p.131).

Segundo Innerarity (2017, p. 54), o espaço político se encheu de vozes diferentes, onde novos atores aspiram a ter

os mesmos direitos que os protagonistas credenciados. Entre eles estão as mulheres, as minorias étnicas, as sexualidades diversas, as línguas minoritárias, etc. Este também é um contexto para se ajustar critérios de justiça e representação. Nesse contexto, Innerarity (2017) aponta para o profícuo debate acerca das políticas de reconhecimento a partir dos trabalhos de Axel Honneth, Charles Taylor e Nancy Fraser, os quais partilham a tese de que os conflitos se deslocaram das esferas da classe social, da igualdade e da economia para o espaço da identidade, da diferença e da cultura.

Há que se notar, de acordo com Innerarity (2017, p. 54), que muitos são conflitos que não têm origem no poder ou na economia, mas antes nas experiências morais, em expectativas de reconhecimento enraizadas em cada um de nós.

Para Innerarity (2017, p. 59), cabe uma crítica ao liberalismo clássico quanto ao “fato de não ter sido fiel ao princípio da igualdade entre os indivíduos; não ter compreendido que a fidelidade a este princípio exigia completa-lo com um princípio de igualização entre os grupos, as culturas e os territórios”.

Um dos problemas existentes na atualidade que perturba a política reside na aceleração dos processos de mudança social, econômica e tecnológica, os quais são responsáveis por certa despolitização, na medida em que sobrecarrega a capacidade deliberativa do sistema político, bem como a integração social. De um lado, a rapidez das mudanças sociais e, de outro, a lentidão dos Estados. A educação, a política e o direito não aguentam o ritmo do mundo globalizado, observa Innerarity (2017, p. 85).

Nesse sentido, o autor aponta como o grande desafio da política a defesa das propriedades temporais da formação democrática de uma vontade política, os seus procedimentos deliberativos, tanto de reflexão quanto de negociação, contra o

imperialismo das exigências técnico-econômicas e a agitação do tempo dos meios de comunicação (Innerarity, 2017, p. 87). Afirma, ainda, que:

o que se passa com o Leviatã é que está mais desconcertado do que nunca, diante de um sistema econômico que parece ingovernável, perante desafios que excedem a sua esfera de eficácia e legitimidade, habituado a um estilo no tratamento dos problemas que não se caracteriza pela modéstia e pela disposição para aprender. O poder político foi muitas vezes excessivo, arbitrário e até despótico, mas agora tem de aprender a viver numa situação de debilidade e desconcerto a que não estava acostumado (Innerarity, 2017, p.128).

Uma leitura feita pela teoria crítica vem em *Crítica do Poder*, publicado originariamente em 1989, primeiro livro importante de Axel Honneth, cujo objetivo de fundo reside no início do desenvolvimento da categoria do *reconhecimento* como nova base normativa de uma teoria crítica da sociedade. Segundo Honneth (2008, p. 22), atualmente a forma pela qual se deve adotar uma crítica do poder, deve ser deduzida dos obstáculos encontrados em diferentes níveis de reflexões.

Nessa obra, Honneth (2008) parte de uma reconstrução dos pressupostos teóricos fundamentais da teoria crítica, a partir dos três capítulos da primeira parte onde analisa as reflexões de Horkheimer, Adorno e Habermas. Horkheimer percebeu claramente que uma teoria crítica da sociedade capaz de assumir o difícil projeto de pensar suas origens sociais, bem como suas possibilidades políticas de sua realização prática, somente poderiam cumprir tal tarefa dentro de um contexto interdisciplinar. O modelo capaz de seguir tal objetivo deveria ter uma contínua interpretação dialética e desenvolvimento entre a teoria filosófica e a prática científica concreta (Honneth, 2008, p.47).

Honneth (2008) imprime uma reconstrução do materialismo histórico

procurando superar os limites do paradigma produtivista, baseando-se para tanto na teoria de Horkheimer. Honneth entende ser importante o resgate de uma esfera normativa para a sociedade, ou seja, uma teoria da sociedade não pode prescindir do fato de um espaço onde se pode chegar a acordos e regulações morais, entendendo que a reflexão de Adorno e Horkheimer girou em torno de uma dimensão funcionalista tão-somente, pois

Em verdade, nem a Teoria Crítica de Adorno nem sua continuação sistêmica sobre a teoria do poder de Foucault nos proporcionam o instrumental adequado para analisar as formas de integração de sociedades de capitalismo tardio (2008, p. 301).

Para Honneth (2008, p.302) Habermas foi quem melhor ofereceu a oportunidade de analisar esses conceitos de modo substantivo, a partir do desenvolvimento de sua teoria por meio de uma crítica ao positivismo baseada em uma antropologia do conhecimento. As contribuições de Habermas a este debate epistemológico, na avaliação de Honneth (2008, p. 314) nasce na controvérsia estabelecida entre Karl Popper e Theodor Adorno acerca da validade e alcance dos procedimentos empíricos analíticos nas ciências sociais, bem como ante o rótulo de “disputa do positivismo” na influente discussão em torno das metodologias a aplicar nas ciências humanas.

Nesse sentido, Habermas utiliza provisoriamente as ideias básicas da hermenêutica de Gadamer, com objetivo de frisar como consequência involuntária da argumentação de Popper a condução à concepção da estrutura compreensiva que subjaz a todo processo de investigação científica (Honneth, 2008, p. 317). Habermas está aqui colocando em evidência, por um caminho hermenêutico, a perspectiva epistemológica já inaugurada pela antropologia filosófica de Gehlen e a ontologia existencial de Heidegger, sustentando a tese de que

todos os processos de investigação científica estão inseridos em um horizonte hermenêutico que já existe um tipo de pré-compreensão sobre o sentido de sua aplicação como marco geral, não afirmando mais que, na verdade, o conhecimento científico se estabelece no marco de uma orientação constitutiva mundana de conhecimento pré-científico (Honneth, 2008, p. 318).

Em estudo sobre o fim do poder, o venezuelano Moisés Naím (2003, p. 340) traz ao debate um importante argumento acerca do aumento da participação política. O autor questiona quem tem tempo para isso e, ao mesmo tempo, paciência para assistir a reuniões e atividades exigidas pela participação em qualquer empenho coletivo. Aí residem boas razões para explicar o fato de a maioria das pessoas se dedicarem tão pouco aos partidos políticos ou às causas sociais, considerando que, sob circunstâncias normais, a participação política ainda diz respeito a uma minoria. No entanto, têm surpreendido nos últimos anos surtos repentinos de interesse por assuntos políticos ante a mobilização de grande número de pessoas, usualmente desinteressadas, o que se pode notar em protestos ocorridos nos EUA, no Brasil, na Turquia, no Chile, na Colômbia e no México.

O século XXI, afirma Naím (2013, p. 331), não irá pertencer a Estados Unidos, China, Ásia ou alguém mais. Será um mundo de ninguém, afirma o autor, sendo que pela primeira vez na história o mundo será interdependente, todavia, sem um centro referencial. Naím chama a atenção para a necessidade de restabelecer a confiança no sistema político e, ao mesmo tempo, dotar os líderes com capacidade de deter a degradação do sistema político, habilitando-os a tomar decisões difíceis. Para tanto, necessita-se de partidos políticos mais fortes, modernos e altamente democráticos, que sejam capazes de estimular e facilitar a participação, de forma que,

resgatar a confiança, reinventar os partidos políticos, encontrar novas vias para que o cidadão comum possa participar de verdade do processo político, criar novos mecanismos de governança real, limitar as piores consequências dos pesos e contrapesos e, ao mesmo tempo, evitar a excessiva concentração de poder e aumentar a capacidade dos países de atacar conjuntamente os problemas globais: esses devem ser os objetivos políticos fundamentais da nossa época (2013, p.342).

Segundo Han (2018, p. 25), o poder tem formas diferentes de manifestação, sendo a forma direta a negação da liberdade. No entanto, o poder pode se expressar com violência ou repressão, mas não se baseia tão-somente nessa ideia, pois quanto maior é o poder, mais silenciosamente ele atua. Na atualidade, o poder assume cada vez mais uma forma permissiva. “Muito mais eficiente é a técnica de poder que faz com que as pessoas se submetam ao contexto de dominação *por si mesmas*” (2018, p. 26). De acordo com Han, essa técnica busca ativar, motivar e otimizar, não obstruir ou oprimir.

A ideia de poder inteligente se molda à psique, ao invés de discipliná-la e submetê-la a coações e proibições. Conforme Han (2018, p. 27), a atual crise da liberdade consiste em estar diante de uma técnica de poder que não rejeita ou oprime a liberdade, mas a explora, de maneira que a livre escolha é extinta em prol de uma livre seleção entre as ofertas disponíveis.

David Runciman (2019, p. 140), aponta para a existência de uma queixa comum contra a democracia do século XXI, qual seja a de que ela perdeu o controle sobre o poder corporativo. Nesse quadro, as grandes empresas abarcam riqueza e influência, fomentam a desigualdade e espoliam o planeta, além de não pagarem seus impostos. Os bancos e companhias petrolíferas deixaram de ser as empresas mais poderosas do mundo, passando o bastão para as gigantes da tecnologia como *Facebook*, *Google*,

Amazon e *Apple*. Essas empresas acreditam que o que fazem é bom e não estão acostumadas a serem objeto de ódio. Por outro lado, o Estado não sabe bem como lidar com monstros desse tipo.

A questão colocada por Runciman (2019, p. 141) é que no passado as democracias encontraram determinação para enfrentar o poder corporativo, entretanto: terão como fazê-lo novamente? “*O Leviatã* de Hobbes precisou de cerca de trezentos anos para se transformar numa forma plenamente desenvolvida de democracia moderna”. Registra, ainda, o fato de que Hobbes não prometeu aos cidadãos o controle sobre o monstro que tinham criado, mas o controle sobre a própria vida, em troca da vida que davam a uma criatura artificial capaz de sustentar sua existência coletiva. A proposta era da troca do controle político pela liberdade individual.

Runciman (2019, p. 176-189), entende que a democracia representativa contemporânea está cansada, pois se tornou vingativa, paranoica, iludida, desajeitada e, em muitos casos, ineficaz. Precisa-se reconhecer os limites da relação de compromisso a que se chegou. O grau de respeito que a democracia representativa proporciona pode ser insuficiente para os cidadãos do século XXI. Por isso, a política do reconhecimento é uma extensão do apelo da democracia, e não um repúdio a ela.

A presente pesquisa põe em evidência as modificações ocorridas no poder e a viabilidade das democracias contemporâneas, com isso, pode-se fazer uma reflexão acerca da contribuição do contrato social de Hobbes ao Estado moderno e a contribuição do contratualismo de Rawls ao Estado contemporâneo. O contratualismo de Rawls tem elementos capazes de contribuir a um melhor êxito das democracias contemporâneas? Essa é uma questão necessária à tradição contratualista e liberal, quer seja o

liberalismo clássico quer seja o liberalismo igualitário.

O que está em jogo em meio as transformações do poder político é a viabilidade das democracias contemporâneas. Nesse sentido, algumas análises pontuais ajudam a refletir sobre as condições democráticas reais de alguns países a partir da década de 1980 no século XX. Ao final dessa década, O Japão era tido como o poder emergente, sendo até anunciado que o século XXI seria o século japonês. No entanto, a bolha japonesa estourou e o país entrou em suas décadas perdidas de crescimento zero e estagnação política. No ano de 2010 foi a vez da Grécia, crise econômica sem precedentes, quando foi possível observar o que poderia acontecer quando as democracias perdessem o controle sobre suas dívidas. A União Europeia passou de lugar tedioso a um lugar alarmante. A Grécia atravessa dificuldades contínuas, mas segue próspera e pacífica, sendo que a crise nunca foi solucionada (Runciman, 2019, p. 221-222).

Seguindo à procura de exemplos recentes, pode-se apontar, segundo Runciman (2019, p. 222) para a China como o gigante asiático que assombra o Ocidente. A China pode estar a ponto de ultrapassar a Europa e a América, mas também pode ser o lugar do estouro da próxima bolha. Nesse sentido, na América a Venezuela substitui a Grécia, como lugar em que as tristes circunstâncias atuais mostram como advertência que não se pode brincar com o fogo do populismo. Para Runciman,

as democracias continuam a ser eficazes em evitar a hora mais difícil. Sua incapacidade de se posicionar ou manter as coisas em proporção é útil para adiar o pior, ainda que a frustração possa ser profunda quando se tenta fazer melhor que isso. Empurrar o problema para diante é o melhor que as democracias fazem. E é por isso que o caminho que ainda têm pela frente pode se revelar bem mais comprido do que achamos. O problema das democracias do século

XXI é que suas virtudes estão se esgotando. Evitar o desastre, por si só, não basta. Para a democracia florescer, ela precisa preservar sua capacidade de combinar resultados benéficos com reconhecimento pessoal, o que não está mais acontecendo (Runciman, 2019, p. 228).

No século XXI a mudança na forma de poder é complexa, de maneira que as democracias contemporâneas necessitam ao máximo compreender as novas formas pelas quais o poder é trabalhado ou as sociedades deste século irão aprofundar ainda mais as diferenças sociais, aumentando também o número de pessoas excluídas não só do próprio uso da liberdade, mas de todo o acesso aos direitos sociais. Todas as discussões a serem realizadas pela filosofia social e política deverão levar em conta a viabilidade das democracias do século XXI, considerando a existente possibilidade do encolhimento das democracias e, como consequência, da participação lúcida de cidadãos preocupados com seu presente e seu futuro.

Dessa forma, colocar a pergunta pela viabilidade do contratualismo de Rawls, significa entender que a preocupação com o critério da igualdade e da liberdade pretende evitar, por meio da escolha do sujeito representativo, que se concretize a desigualdade na distribuição de bens. Em sociedades democráticas, o cidadão é considerado beneficiário da riqueza constituída por meio de sua participação, cuja razão do trabalho tem como objetivo principal melhorar a qualidade de vida da sua geração e garantir a mesma condição às gerações vindouras. Essa compreensão procura situar o cidadão na condição de sujeito, a qualifica o cidadão como ativo na construção de um modelo de justiça; daí sua definição político-pública, tutelada pelo conjunto da sociedade.

Por óbvio, de maneira muito diferente do contrato de Hobbes, Rawls direciona sua tese contratualista para sociedades democráticas. Em livro posterior, *O Direito dos Povos*, Rawls estende seu contrato

social para a sociedade global, onde propõe, inclusive uma reestruturação do direito internacional, com povos organizados em torno de cooperação política, econômica e social. Rawls (2001, p. 15) denominou essa organização progressiva de utopia realista .

5 CONCLUSÃO

A partir da presente pesquisa pode-se apontar algumas notas conclusivas em torno do problema de investigação apresentado, ressaltando sempre a possibilidade de novas conclusões frente ante outros empreendimentos averiguativos sobre o tema em questão, considerando a natureza científica da presente verificação.

Nesse sentido, denota-se como primeira nota conclusiva o fato de que a filosofia social e política de Hobbes se expressa como sendo a primeira teoria moderna do Estado moderno, onde a luta representada pelo Estado moderno é a luta pela unidade do poder.

Enquanto segunda nota conclusiva, aponta-se para a questão de que após Hobbes, Rawls dá novo rumo à tese contratualista, entretanto, com a opção teórica da análise do liberalismo igualitário residindo no fato de que sua justiça se ampara numa ideia democrática, considerando-se que a reflexão sobre o poder no século XXI deve, necessariamente estar relacionada com as democracias modernas, sendo que de maneira muito específica, também pela análise de seus ganhos e perdas.

Ao contrário de Hobbes, Rawls vincula sua reflexão do pacto social às democracias contemporâneas, sendo que a consideração da democracia enquanto valor universal, a garantia das liberdades básicas, a introdução do princípio da diferença e a preocupação com o acesso igual aos bens primários permite dizer que Rawls critica as mazelas suscitadas a partir do fenômeno da globalização, questiona os

valores que a sustentam e aponta fundamentos que podem nortear uma construção alternativa para a organização social e política.

Já a terceira nota conclusiva ressalta o fato de que as democracias contemporâneas começam a apresentar fragmentações em meio aos novos arranjos de poder mundiais, o que leva ao questionamento acerca da viabilidade do projeto do contrato social. A mudança na forma de poder do século XXI é muito complexa, conforme se pode compreender pela exposição da seção 3 e, as democracias contemporâneas necessitam ao máximo compreender as novas formas pelas quais o poder é trabalhado ou as sociedades deste século irão aprofundar ainda mais as diferenças sociais, aumentando também o número de pessoas excluídas não só do próprio uso da liberdade, mas de todo o acesso aos direitos sociais.

Como quarta e última nota conclusiva busca-se responder, então, ao problema de fundo da presente pesquisa: “as teses contratualistas estão perdendo força para uma ideia de poder não convencional”? Sim, não só as teses contratualistas estão perdendo força também esgotando suas energias utópicas (para utilizar uma expressão de Habermas), bem como as democracias contemporâneas mostram sérios sinais de apatia frente aos novos arranjos de poder. A viabilidade da democracia somente será possível com o seu fortalecimento, tendo razão Innerarity ao dizer que a defesa das propriedades temporais da formação democrática de uma vontade política, os seus procedimentos deliberativos, tanto de reflexão quanto de negociação, contra o imperialismo das exigências técnico-econômicas e a agitação do tempo dos meios de comunicação são condições necessárias a esse fortalecimento.

Dessa maneira, situar o cidadão na condição de sujeito, qualificando-o como cidadão ativo na construção de um

modelo de justiça, é critério de viabilidade da tese contratualista de Rawls no Estado contemporâneo, o que somente pode ser pensado por meio do fortalecimento da democracia e, por consequência, dos procedimentos deliberativos.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo:** novos conceitos para uma nova realidade. Tradução de Maria Luísa X. de A. Broges. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Thomas Hobbes.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

BRANDÃO, Assis. O estado de natureza e o contrato em Hobbes. **Perspectiva filosófica**, Recife, v. I. n. 25, p. 29–50, jan./jun.2006.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyné, 2018.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

HONNETH, Axel. **Crítica del poder:** fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad. Traducción de Germán Cano. Madrid: Mínimo Tránsito. A. Machado Libros, 2008.

INNERARITY, Daniel. **A política em tempos de indignação:** a frustração popular e os riscos para a democracia. Tradução de João Pedro Jorge. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** Tradução de Maria Lucia Cumo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MARRAMAO, Giacomo. **Poder e secularização:** as categorias do tempo. Tradução de Guilherme Alberto Gomes de Andrade. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

NAÍM, Moisés. **O fim do poder:** nas salas da diretoria ou nos campos de batalha, em Igrejas ou Estados, por que estar no poder não é mais o que costumava ser? Trad. Luis Reyes Gil. São Paulo: LeYa, 2013.

NEVES, Marcelo. **Entre Têmis e Leviatã:** uma relação difícil: o estado democrático de direito a partir de Luhmann e Habermas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOGUERIA, Alcantara. **Poder e humanismo.** O humanismo em B. de Spinoza. O humanismo em L. Feuerbach. O humanismo em K. Marx. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1989.

RAWLS, John. **El derecho de gentes y una revisión da ideia de razón pública.** Traducción de Hernando Valencia Villa. Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 2001.

RAWLS, John. **El liberalismo político.** Traducción de Antoni Domènech. Barcelona: Crítica, 2006.

RAWLS, John. **Justiça como equidade:** uma reformulação. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. Las libertades fundamentales y su prioridad. In: FRIED, Charles. RAWLS, John. SCHELLING, Thomas C. SEN, Amartya. **Libertad, igualdad y derecho.** Las conferencias Tanner sobre filosofía moral. Barcelona: Ariel, S. A., 1988, p.28.

RAWLS, John. **Teoría de la justicia.** Traducción de María Dolores Gonzáles.

México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RUNCIMAN, David. **Como a democracia chega ao fim**. Tradução de Sergio Flaksman. São Paulo: Todavia, 2019.

VITA, Álvaro de. **A justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



MARCIO RENAN HAMEL

Possui Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais (2002) e Graduação em Filosofia (2007) pela Universidade de Passo Fundo, Graduação em Teologia – Doutrina Católica pelo Centro Universitário Internacional e Arquidiocese de Curitiba (2023), Especialização em Direito Privado (2003) e Mestrado em

Desenvolvimento (2007) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Filosofia Contemporânea pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto (2021), Especialização em Filosofia do Direito pelo Instituto de Educação Superior Santa Cecília (2021), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2023); Doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (2013); Pós-Doutorado em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI Santo Ângelo (2015). Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade de Passo Fundo.

A Igreja Católica e o discurso dos Direitos Humanos para a transformação democrática 1968-1978

The Catholic Church and the discourse of Human Rights for democratic transformation 1968-1978

Mirian Célia Castellain Guebert^a, Maria Cecília Barreto Amorim Pilla, Fernanda Busanello Ferreira.

^aPontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: mirian.guebert@gmail.com

Resumo: O artigo tem como foco o campo dos Direitos Humanos divulgados no jornal O Estado de São Paulo, entre 1968-1978. Este recorte temporal, se justifica por serem considerados os mais severos do governo militar, e o jornal por ser o meio de comunicação de impacto da época. O texto trata das relações entre a Igreja Católica e a temática dos Direitos Humanos. A metodologia documental, no acervo do jornal, disponível online, descreve os direitos humanos. Dos achados a Igreja Católica, potencializou seus posicionamentos políticos para defesa dos direitos humanos e insurgiu contra situações extremas em que o Estado atentou contra a dignidade humana.

Palavras-chave: Igreja Católica; Direitos Humanos; Jornal O Estado de São Paulo; Ditadura Civil-Militar.

Abstract: The article focuses on the field of Human Rights published in the newspaper O Estado de São Paulo, between 1968-1978. This time frame is justified because they were considered the most severe of the military government and the newspaper was the impactful means of communication at the time. The text deals with the relationship between the Catholic Church and the issue of Human Rights. The documentary methodology, in the newspaper's collection, available on line, search descriptors "human rights". From the findings, the Catholic Church strengthened its political positions to defend human rights and rebelled against extreme situations in which the State attacked human dignity.

Keywords: Catholic Church; Human Rights, Newspaper O Estado de São Paulo; Civil Military dictatorship.

Submetido em: 17/08/2023

Aceito em: 17/10/2023

1 INTRODUÇÃO

A atuação profissional das pesquisadoras têm trazido indagações sobre o entendimento dos direitos humanos no Brasil, em especial no período compreendido entre as duas Constituições Federais, a de 1967, que reconhece e legitima a ditadura cívico-militar, e a de 1988, que oficialmente coloca fim a esses "anos de chumbo", reconhecendo a

democracia brasileira como forma de governo.

O que nos pareceu, em um primeiro momento, é que os brasileiros têm entendido os direitos humanos de maneira nebulosa, sem grandes iniciativas por parte dos órgãos públicos ou da sociedade civil para que essas nuvens se dissipem. No entanto, o que sentimos, é que desde a redemocratização, e mais especificamente, desde a década de 1990, na tentativa de

criar uma identidade e fortalecer a temática no país, iniciaram-se discursos de valorização dos direitos humanos, talvez como parte dos esforços para a transformação democrática do Estado brasileiro. Ressaltamos aqui a ratificação da Presidência da República brasileira, por meio dos Decretos nº 591 e 592, de 06 de julho de 1992, respectivamente do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e do Pacto dos Direitos Civis e Políticos, que haviam sido adotados pela XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas em 19 de dezembro de 1966.

O presente artigo faz parte de uma pesquisa maior que compõem nossas investigações sobre o tema dos Direitos Humanos a partir de um dos jornais de maior circulação no Brasil entre 1946 e 1988⁴, o Estado de São Paulo, doravante denominado OESP. No entanto, o presente texto terá em tela o contexto histórico marcado pelos primeiros dez anos após a emissão do Ato Institucional Número Cinco, ou como é mais conhecido, o AI-5, ou seja, de dezembro de 1968 a dezembro de 1978¹. O recorte temporal se justifica por serem estes anos considerados os mais severos do governo militar brasileiro, marcado por todo tipo de violações aos direitos humanos.

Trata-se de um estudo que se propõe indagar sobre o tema dos Direitos Humanos, a partir de um jornal, eminentemente conservador e em grande medida elitista, que diante de uma conjuntura de disputa política que levou ao Golpe de 1964, colocou-se no papel reacionário de apoio, inicialmente, mesmo que, à medida que as liberdades individuais se reduzem, e a democracia se esvai, tenha o periódico mudado de posição, tornando-se contrário ao governo ditatorial estabelecido.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O jornal O Estado de São Paulo (OESP), a Igreja Católica e os Direitos

Humanos Com quatro páginas e dois mil exemplares, em 04 janeiro de 1875 nasceu o jornal *A Província de São Paulo*. Ainda no período imperial, o jornal se posicionou, a partir de 1885, como republicano e abolicionista. A partir de 1890, logo depois da Proclamação da República em novembro de 1889, passou a se chamar O Estado de São Paulo. Seja no período imperial, seja nos anos republicanos, representava uma aliança entre as elites rurais e uma burguesia ascendente (Eleutério, 2015, p. 88 *apud* Guilherme, p. 204).

A trajetória do periódico foi marcada pela presença da família Mesquita, iniciada em 1885, quando Júlio Mesquita² tornou-se colaborador do jornal. A partir de 1891, assumiu sua direção, e em 1902 transformou-se em seu único proprietário. Colocando-se quase sempre no campo da oposição, OESP tem sua história atrelada ao campo das contradições, especialmente no que diz respeito às suas posições políticas. De acordo com Guilherme (2018, p. 205), nos anos 1920, Mesquita, apesar de pertencer aos grupos oligárquicos de poder, apoiou o movimento tenentista, inclusive foi preso por isso. Nessa época, “os leitores do jornal eram associados à elite econômica e aos profissionais liberais que simpatizavam com a oligarquia dissidente”. De acordo com Mylton Severiano (2005), que trabalhou no jornal anos mais tarde, (1960 e 1970), a família Mesquita acumulou uma coleção de derrotas políticas. A única vez que apoiaram Getúlio Vargas foi quando ele perdeu para Júlio Prestes a eleição para Presidente da República em 1929. Em âmbito das eleições para o executivo estadual, a família também não tinha sorte, e nem mesmo no campo do legislativo. Em tempos de Estado Novo (1937-1945), entre março de 1940 e dezembro de 1945, o jornal foi expropriado da família e seu dono, Júlio de Mesquita Filho foi exilado. Depois foi devolvido ao antigo proprietário por ordem do Supremo Tribunal Federal.

No entanto, como jornal de prestígio, (entendemos como prestígio, a grande tiragem, muitos leitores, muitos anunciantes e pela participação de redatores importantes, bem como as inúmeras agências de notícias internacionais que eram parceiras no fornecimento de notícias), no período e de grande circulação, entre suas reportagens podemos entrever possibilidades em conhecer a que se relacionava o tema dos direitos humanos quando este aparecia no periódico.

Trazemos para fundamentar nossas análises um conceito amplo de direitos humanos, entendendo-os, sobretudo, como inerentes a todo ser humano e de vigência universal, caracterizando-se por sua obrigatoriedade e responsabilidade dos Estados, isso é compreendido como a condição vertical dos direitos humanos. Esta deve estar em harmonia com a qualidade horizontal, ou seja, as relações entre os indivíduos para o gozo e o exercício desses direitos precisam do Estado como garantia, sendo marcado pela sua construção histórica.

Soma-se a essa reflexão o que Comparato (1997) considera como direitos humanos, não sendo, pois, a dignidade do homem, mas o próprio homem o seu fundamento, ideia que está contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Sendo que essa dignidade se encontra situada em um contexto histórico sujeito às injustiças e às violações.

Como preveem Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), a dificuldade está não somente em buscar definições possíveis, mas sobretudo, encontrar um único significado para o que são direitos e o que são seres humanos. Indagam-se, seriam os direitos humanos um ente ou elemento abstrato, estariam eles sujeitos apenas ao alcance da racionalidade humana? Ou seriam eles intrínsecos à humanidade? Seriam eles apenas aqueles previstos pelas declarações modernas de direitos?

Como seus predecessores a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, traz em seu preâmbulo um pronunciamento formal sobre sua necessidade: “o desrespeito e o desprezo pelos direitos humanos têm resultado em atos bárbaros que ofenderam a consciência em toda a humanidade” (ONU, 1948, p.1). Ela não só reafirma a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão, a liberdade de religião, o direito de participar do governo, a proteção da propriedade privada e a rejeição da tortura e da punição cruel, como proíbe a escravidão e prega o sufrágio universal e a votação secreta. Nas décadas que sucederam a sua criação, formou-se, não sem resistências e críticas, um consenso internacional sobre a importância de se defender e promover os direitos humanos.

Para Carbonari (2007) é importante que os direitos humanos sejam normatizados, mesmo que isso não garanta sua efetivação. No entanto, é preciso que se entenda que esses direitos guardam uma noção complexa que apresenta

várias facetas e interfaces que articulam diversas dimensões (jurídica, ético-moral, política e cultural, entre outras), que são complementares entre si e tornam a luta pela efetivação histórica dos direitos humanos um permanente processo de construção (Carbonari, 2007, p. 20).

Herrera Flores (2009) afirmava, nesse sentido, que os direitos humanos não podem ser confundidos com direitos positivados no âmbito nacional e internacional parte do pressuposto de que as declarações e convenções constituições que criam os direitos, mas as lutas e ações são das pessoas destaca que falar da dignidade humana não implica em fazer par a partir de um conceito abstrato posto que a mesma constitui um fim material. “Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário generalizado de bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida” (Herrera Flores, 2009, p. 37).

A partir dessas reflexões e conceitos sobre direitos humanos, em meio a todas

as variadas notícias nacionais e internacionais que têm como tema central esta temática, percebemos que uma instituição apareceu muitas vezes no período em tela, a Igreja Católica. Entendemos sua importância como instituição religiosa e política, já que esta tem grande influência para formação humana, legítimas ideologias, colabora e desenvolve comportamentos, ao mesmo tempo que se dedica em defender os injustiçados, os perseguidos, os vulneráveis, os empobrecidos. Nesses aspectos a Igreja Católica é protagonista de ações exemplares em favor da minimização de sofrimento, de defesa, e liberdades das pessoas. Porém, não há como ignorar também suas bases hierárquicas, complexas e heterogêneas do ponto de vista das forças sociais e das posições políticas que convivem no seu interior.

A história do Brasil é marcada pela presença do catolicismo e esta foi a religião oficial até a Proclamação da República em 1889³.a Igreja Católica converteu-se, nesse processo histórico, em uma “força conservadora que atuou, durante séculos, em conformidade com os interesses das elites dominantes”. No contexto da República Velha (1889-1930), contrária à onda das transformações sociopolíticas, aos ares liberais e à modernidade que considerava perigosa, colocou-se como um pilar garantidor dos valores tradicionais. No entanto, não podemos dizer que as forças de poder que se consolidavam o fizeram sem o apoio de grupos ligados aos altos escalões da hierarquia eclesiástica católica brasileira. Até porque a Igreja Católica não se colocou contra a República.

Nos anos que se seguiram à Revolução de 1930 e à Constituição do Estado Novo (1937-1946) no Brasil, as preocupações em relação às ameaças do comunismo se espalharam, não só entre os espaços políticos, mas na própria sociedade brasileira, sendo os setores ligados à Igreja Católica, os grupos mais

preocupados com os riscos da cassação das liberdades individuais, especialmente no que diz respeito às liberdades de expressão e de religião. Dessa forma, as reações ao avanço do comunismo soviético e as notícias das atrocidades cometidas nos seus países membros, amedrontavam muitos brasileiros e brasileiras. Tanto é assim, que o levante frustrado da Intentona Comunista de 1935, que tentou tirar Getúlio Vargas do poder, colaborou para o sucesso para a implantação do regime autoritário do Estado Novo de Vargas a partir de 1937 e que durou até 1945.

Para muitos estudiosos, a Igreja Católica reaproximou-se do Estado durante o primeiro governo Vargas (1930-1945), seus princípios pareciam combinar com o discurso político social do governo, zelo à família, valorização do trabalho, obediência ao Estado, bem como aversão a qualquer menção ou concepções comunistas. A deposição de Vargas em 1945 e o retorno do regime democrático, não afastou do imaginário social e dos valores estruturais da maioria da sociedade brasileira, bem como dos círculos de poder, o receio do comunismo. E tudo isso foi ainda agravado com o início da Guerra Fria em âmbito internacional.

O grande marco no curso histórico do catolicismo no século XX se deu com o Concílio Vaticano II entre os anos de 1962 e 1965. Mesmo que tenha acontecido em âmbito internacional, influenciou muito significativamente nos rumos dos posicionamentos da Igreja Católica na América Latina e no Brasil. Esse foi um momento em que, a Igreja Católica que era até os anos 1950 fosse bastante tradicional e “pouco presente na questão social”, tenha passado a ter outros posicionamentos em relação aos movimentos sociais.

Na perspectiva sociológica em relação ao papel da Igreja Católica no Brasil, é importante reconhecer o esforço da manutenção de comportamentos nas mais variadas fases da história para a

formação da sociedade Brasileira, podemos utilizar uma frase de Cannabrava Filho e Freire em 1961, quando afirmam que:

o sentimento de respeito com que o povo brasileiro circunda a Igreja é uma herança colonial, quando ainda o clero era estreitamente ligado à casa do senhor. O domínio do velho sistema sobre a economia e sobre a política ao longo de toda a história do Brasil, conservou a imagem do padre como o senhor que protege resolve todos os problemas (Cannabrava Filho; Freire, 196, p. 136).

A Igreja Católica no Brasil, de certa forma, assim como OESP tomará rumos contraditórios diante do Golpe de 1964, já que de início muitos de seus dirigentes e fiéis tenham apoiado os militares num primeiro momento, à medida que as circunstâncias vão se tornando adversas, o seu posicionamento vai se tornando contrário àqueles que um dia ratificou, acentuadamente a partir do AI-5 em dezembro de 1968.

Talvez, uma das grandes disparidades entre setores da hierarquia da Igreja Católica seja o fato de que esta reage diante de diferentes problemas com lentidão histórica, descompassada e mesmo desconectada com os tempos do presente, o que nos parece um ritmo lento de maturação. Por outro lado, a presença de leigos conscientes e comprometidos, de grupos de jovens clérigos, possibilita entender a luta destes em influenciar bispos e outras lideranças no enfrentamento de novos problemas trazidos pelos novos tempos, tais como as teorias da reforma social e de afirmação nacional que caracterizam a sociedade ocidental nos anos 1960, e que certamente inspiraram o papa João XXIII em seu pontificado e na convocação que fez para o Concílio Vaticano II em 1962, convocação essa que muda profundamente as estruturas da Igreja e suas relações com o mundo.

Os direitos ligados ao exercício das liberdades fundamentais como a de

religião, a de expressão entre outras, colocou em algumas ocasiões, a Igreja Católica em um contexto delicado já que, de alguma forma, permaneceu sem se desligar inteiramente das classes dominantes.

Mesmo que alguns representantes da hierarquia da Igreja Católica tenham passado a se opor abertamente às altas esferas do poder militar após o Golpe de 1964, o perigo do comunismo permanecia como uma espécie de fantasma, isso pode ser identificado no jornal OESP do dia 28 de novembro de 1968, poucos dias antes da imposição do governo militar do AI-5, quando o ex-cardeal de São Paulo e presidente da CNBB na ocasião, Dom Agnelo Rossi afirmou durante a homilia em uma missa de uma comemoração militar que,

Como cristão e como sacerdote, não alimenta qualquer ilusão sobre os objetivos do domínio comunista, porque eles esperam somente a ocasião para dar um golpe de estado contra o nosso amado Brasil (O Estado de São Paulo, 1968, p.15).

Nesse caso podemos encontrar uma espécie de justificativa político ideológica à moda de Maquiavel? Quando se tratava do comunismo, “os fins justificariam os meios”? Segundo artigo publicado na página da CNBB de 25 de agosto de 2017, não seria este o posicionamento da Igreja Católica diante do regime autoritário e violento que se acirrava no país, já que,

O golpe que lançou o Brasil em 21 anos de regime militar abarcou, especialmente, o período em que o cardeal Agnelo Rossi foi reeleito à presidência da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1968. Foi durante este ano que o conflito entre a Igreja e o Estado tomou proporções estratosféricas, fazendo com que o episcopado brasileiro se pronunciasse, inclusive, por meio de um documento oficial no qual sugeria reformas, apelava à não-violência e denunciava a falta de liberdade. Diante das circunstâncias, Dom Agnelo Rossi assumia posição decisiva na contestação da conjuntura do país, o grande exemplo disso foi o ato de

recusar a Medalha da Ordem Nacional do Mérito, oferecida pelo então Presidente da República, Artur da Costa e Silva. Na época, por meio de nota oficial, a Igreja explicou que o cardeal agiu por razões pastorais, mas os críticos enxergavam o episódio como um gesto de pressão moral sobre o governo. Ainda no mesmo ano, a presidência da CNBB publicou um manifesto em que, ao mesmo tempo que condenava a subversão, solidarizava-se com os bispos, padres e leigos, “vítimas de incompreensão e injustiça no comprimento do trabalho apostólico”. A postura da entidade por muitos foi considerada representativa (CNBB, 2017, 25 de agosto).

Ao analisar algumas das notícias do OESP o que se encontrou foram matérias trazendo o pensamento e o posicionamento da Igreja Católica naquele período, como por exemplo, no dia 02 de junho de 1970, no topo da página temos a manchete vinda do Vaticano, “Papa Encarece Direitos humanos”, em que podemos ver um discurso contra qualquer tipo de violência. O registro expressa a mensagem do Papa Paulo VI, dirigida aos participantes do 8º. Congresso Eucarístico Brasileiro dizendo que:

Sabemos que procurar para os nossos irmãos o reconhecimento e a defesa de seus direitos de pessoas humanas é dever de todos; que pôr de parte a violência é imperativo de consciência e condição de êxito; e que fazê-lo com amor, na dimensão do amor de Deus, é apanágio de quem crê e vive em Cristo, continuamente a ele adere com a fé e com as obras, porque sem ele nada podemos fazer (O Estado de São Paulo, 1970, p.5).

As ações, mesmo que para alguns pouco visíveis, no período de horrores perpetrados pelas ações do Estado durante o regime militar em tela, imprime a necessidade de criar mecanismos para proteger os direitos e a dignidade humana dos brasileiros e brasileiras que se encontravam perseguidos (as), presos (as) e torturados (as). Situações que provocaram membros, religiosos (as) e leigos (as) da Igreja Católica em posição para resguardar a pessoa humana contra

qualquer tipo de opressão, evidenciando que a conquistas dos direitos surgiram como valores cristãos a serem compartilhados, internalizados e praticados.

O que vemos é que o contexto entre 1968 e 1988, balizar a necessidade de enfrentamentos nos diferentes aspectos social, político, econômico, religioso e cultural que reverberaram no reconhecimento que os direitos humanos são processos, isto é, construídos historicamente, resultado de lutas dos seres humanos que colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida.

A relação entre a história e os compromissos latentes da Igreja Católica caracterizam uma estrutura social, e que se reflete em normatizações jurídicas, acabando por impactar em questões morais, como por exemplo discurso católico em relação ao casamento e seu posicionamento contrário ao divórcio, ao aborto. Por outro lado, a instituição, parceira em setores que o Estado brasileiro está ausente, contribui efetivamente para ações religiosas de assistência social, justificadas pelo valor da caridade, reconhecidas como utilidade pública.

Em notícia publicada dia 18 de outubro de 1970 com o título apenas de “Direitos Humanos”, encontramos uma nota oficial divulgada pela CNBB, em que podemos reconhecer o posicionamento assumido pela Igreja Católica, não só em defender seus religiosos, padres, bispos, seminaristas que passaram a sofrer perseguições, prisões e até mesmo torturas, mas que pretendia lutar contra qualquer abuso por parte do governo autoritário

igreja não está lutando no sentido defender apenas privilégios dos padres e leigos ligados ao movimento católico contra a arbitrariedade praticada nossos apelos são no sentido de que sejam respeitados os direitos da pessoa humana e os prazos legais vigentes na própria lei de segurança nacional acho que quem

quer nos forçar bastante para demonstrar que desejamos evitar arbitrariedade contra todos até mesmo nos arriscamos a ser mal compreendidos (O Estado de São Paulo, 1970, outubro, p.5).

No 20º aniversário da Declaração Universal Dos Direitos Do Homem, em 10 de dezembro de 1968, Dom Lucas Moreira Neves (bispo auxiliar de São Paulo), informou que um dos círculos que analisa o problema da justiça, se encarregou de abordar justiça na área Internacional propondo que a igreja retorne às raízes teológicas e evangelho porquê da promoção desse tema, que essa é uma área que deve englobar o comércio, temas e problemas ecológicos e a defesa dos países do terceiro mundo. Esta notícia é divulgada no dia 30 de agosto de 1972 na página 8 com uma sessão específica dos direitos humanos que faz da notícia a expressão do papel de importância da igreja.

No dia 28 de julho de 1973, em texto enviado das sucursais do Rio de Janeiro e de Recife, temos, “Direitos Humanos unem duas religiões”, em que se pode ler católicos e protestantes iriam patrocinar a publicação, em agosto daquele ano, de uma edição para a comunidade brasileira da Declaração Universal dos Direitos do Homem (e não dos Direitos Humanos), de acordo com a notícia os comentários ao texto, seriam advindas, em sua maioria, “de citações de encíclicas pós-conciliares e de documentos oficiais das diversas Igrejas protestantes relativos à importância da preservação dos direitos humanos”, essa informação foi divulgada na conferência nacional dos bispos CNBB. Essa informação expõe a união das Igrejas cristãs a favor dos direitos humanos. Importante destacar as ações de resistência do Cardeal de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns e do pastor da Igreja Presbiteriana, James Wright.

Nesse sentido é que, no dia 16 de julho de 1974, temos o texto oriundo do serviço local do jornal, “Bispos Brasileiros defendem no Sínodo os Direitos

Humanos”, nele temos a proposta de D. Paulo Evaristo Arns, dirigida à Igreja Católica do Brasil e de todo mundo, para um evangelho que atinja a vida concreta no sentido global da existência, de uma tomada de consciência dos direitos fundamentais, da dignidade e responsabilidade, e a participação plena do cidadão. Segundo o jornal, esta sugestão seria levada ao Sínodo Mundial, a ser realizado no mês de setembro daquele ano, em Roma. Notícia censurada pelo governo ditatorial brasileiro, teve o trecho a seguir retirado, por se tratar de denúncia

O tema do Sínodo é a evangelização, - diz D. Paulo, uma tarefa é dificultada no Brasil por causa das “distorções em interpretar a ação evangelizadora no campo social”, e do ambiente de atemorização que asfixia as lideranças operárias, universitárias, e de comunidades de base (O Estado de São Paulo, 1974, julho, p.20).

Em publicação do OESP do dia 24 de outubro em 1974, também em edição censurada, assinada por Rocco Morabito, correspondente do jornal no Vaticano, temos a informação que a proposta acima mencionada, que pedia respeito aos direitos humanos, foi aprovada. Uma declaração dirigida à Igreja de todo mundo, em que pediam respeito aos direitos humanos e afirmavam que estes têm sido violados em todos os países sem exceção. Enfatizaram também no documento, a liberdade de expressão, a liberdade da palavra, e por fim, pediam reformas para a eliminação das desigualdades de poder e riqueza.

No dia 25 de janeiro de 1976 como a primeira notícia da página 32, temos uma foto de uma igreja e a notícia, “Nas Missas A Defesa Dos Direitos Humanos”. Nela encontramos a comunicação de que tinham sido celebradas 3 missas de sétimo dia, em 3 igrejas diferentes em memória ao metalúrgico Manoel Fiel Filho, morto de forma violenta nas dependências do DOI do II Exército, no dia 17 de janeiro do mesmo ano. O relato traz que as 3 igrejas (na Igreja Nossa Senhora de Lourdes -

missa encomendada pela família; Igreja da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo – missa encomendada pelo Sindicato dos Metalúrgicos e que esteve sob os cuidados de Dom Paulo Evaristo Arns; e na Igreja da Natividade do Senhor, em Sapopemba, iniciativa do bispo da pastoral operária, Dom Angélico Sândalo Bernardino) ficaram lotadas. Há destaque para as homilias do padre Antônio Haddad, designado pelo Cardeal Arns para a realização da missa, e do padre Bernardino. A notícia também fala do medo da família do falecido em meio a um clima de tensão.

No dia 7 de maio de 1976, o OESP dá destaque à notícia, “Geisel: não admito investigação no Brasil”. Em entrevista coletiva à imprensa brasileira em Londres, o então presidente brasileiro, general Ernesto Geisel, disse que não pretendia admitir investigações de direitos humanos, mesmo admitindo ter conhecimento que tinham sido encaminhadas ao Palácio de Buckingham, em Londres, duas cartas dirigidas a ele sobre o assunto. Uma das cartas é de Lorde Avebury, em nome do Grupo Parlamentar dos Direitos Humanos, e, a outra, do Arcebispo inglês da Igreja Católica, de Westminster George Basil Hume. O presidente Geisel teria sido indagado sobre as manifestações hostis a sua presença em Londres, a que ele respondeu ter considerado como próprias do liberalismo britânico. Na sequência a notícia traz trechos da entrevista. Ao lado dessa publicação é que temos, “O Arcebispo Pede Respeito aos Direitos Humanos”, informando, em nome de todos os bispos e leigos da Igreja Católica da Inglaterra e País de Gales, expressando sua tristeza e profunda inquietação sobre a situação dos direitos humanos no Brasil. Essa notícia, possibilita o entendimento do papel da Igreja Católica em defesa dos direitos humanos no contexto não só em âmbito nacional, mas também internacional, no período das notícias selecionadas entre 1968 e 1978.

No final do ano de 1978, encontramos três publicações que falam a respeito do mesmo assunto, solicitações a respeito do papa João Paulo II em relação aos direitos humanos. A do dia 9 de novembro, tem o título “Direitos Humanos tema do papa”, e chega para o jornal por meio do seu correspondente no Vaticano, Rocco Morabito. Segundo ele, o papa sublinhou em um de seus discursos, os esforços daqueles tempos em se definir e consolidar os direitos humanos nas sociedades modernas. (Estado de São Paulo, 1978, novembro, p. 17) No dia 22 de dezembro de 1978, da sucursal de Brasília temos, “CNBB Pede Que Os Direitos Humanos Sejam Respeitados”, em que encontramos trechos da “Mensagem de Paz ao Povo Brasileiro”, lido no dia anterior em Brasília pelo então secretário-geral da CNBB, dom Ivo Lorscheiter. A mensagem traduz o clamor de setores da sociedade brasileira pelo restabelecimento do Estado de Direito no Brasil, dizia o então bispo brasileiro, e prossegue, “Só pode haver garantia de paz onde os direitos da grande maioria marginalizada social e economicamente são defendidos sem termos e sem convivências” (O Estado de São Paulo, 1978, dezembro, p.13). E no dia 28 de dezembro de 1978, encontramos, “Papa Pede Respeito aos Direitos Humanos”, em primeira página, temos a síntese para a reportagem vinda do Vaticano por meio do correspondente do OESP, Rocco Mabito. Na página 9, da mesma edição, é que se encontra em destaque a notícia, “O Papa E Os Direitos Do Homem”, em que o religioso teria voltado a pedir respeito aos direitos humanos em sua mensagem de Natal daquele ano. Ao se dirigir especialmente ao Colégio dos Cardeais, na mesma ocasião, ressaltou as preocupações em relação ao andamento da sociedade humana daquele tempo. Preocupado com a paz, o papa ressaltou novamente a importância da justiça, e da mesma forma não há possibilidade de paz quando há violação da dignidade humana. Pois, disse o Sumo Pontífice, (OESP, 1978 dezembro,

p.9) “da mesma forma, onde não há respeito aos direitos humanos – e falo dos direitos inalienáveis, inerentes ao homem enquanto homem – não pode haver paz”.

Podemos, a partir das notícias acima publicadas no periódico em tela, não somente perceber a preocupação de membros da Igreja Católica no Brasil, por meio da CNBB, que trouxeram um debate impositivo diante das situações de violações dos direitos humanos impetrados pelo então regime militar brasileiro. Mas, sobretudo reconhecer a preocupação e posicionamento das altas esferas da Igreja Católica frente às prováveis denúncias de violações dos direitos humanos na América Latina, continente africano e em outras regiões do mundo no final dos anos 1970.

Ao analisarmos as notícias do período de 68 a 78, podemos considerar que o comportamento da Igreja Católica diante do Estado de Exceção não foi de colaboração, mas foi na defesa dos direitos humanos, da dignidade, com desaprovação das torturas e outros atos violentos.

Durante os anos do governo militar no Brasil muitas foram as vezes que as autoridades católicas entraram em confronto direto com alguma estrutura de poder. As notícias veiculadas no OESP no período ilustraram a insistente frequência dos bispos, arcebispos e cardeais brasileiros, em conferências regionais e nacionais da CNBB denunciaram o desprezo pelos direitos fundamentais da pessoa humana no Brasil nos anos da ditadura militar.

O ano de 1973 assinalou um passo decisivo do Conselho dos Presbíteros de Sorocaba, que denuncia e pública a falta de respeito aos mais fundamentais direito da pessoa humana, na tentativa de formar uma doutrina da igreja sobre os direitos humanos o que ainda é muito importante, mas a tentativa de fato, procurou documentar uma doutrina com estudo de fatos sobre as violações no Brasil. Os fatos

demonstram sobretudo que é urgente repensar os direitos humanos e ir além da declaração de 1948. Foram elaborados como subsídio à reflexão durante a 13ª Assembleia Geral da CNBB ou seja uma ordem do dia um projeto para discussão de sede plenária uma conferência lida pelo professor Cândido Mendes, jurista representante do Brasil na comissão que se a justiça e paz que seguiram as linhas mestres para as discussões e conclusões da Assembleia sobre o tema proposto diante dos documentos o que chama atenção sobre o problema dos direitos humanos do Brasil. É a afirmação de que o Brasil existe um respeito teórico da declaração dos das Nações Unidas, há um desprezo de fato pela mesma declaração, o documento ilustra uma afirmação demonstrando como e onde se verifica o desprezo há uma condição de marginalização econômica política social e cultural de milhões de brasileiros. O aspecto maior de desprezo sobre essa situação pelo fato dos direitos humanos e da política de repressão então todas as consequências de desaparecimentos, incomunicabilidade, suspensão de armas, *habeas corpus*, torturas, controle de meios de comunicação, entre outros. O modelo político econômico que se agravou é fato denunciado a ponto de considerar a repressão como mal necessário para garantir a eficácia e a rapidez de colocaram em prática o modelo econômico como sempre para socorrer autoridades detentoras de um poder no país.

Para Candido Mendes, que analisou os fatos a partir do caráter mais teórico e aparentemente distante de uma situação concreta, parte da seguinte exposição, os termos que a DUDH usa não são universais e que há uma denúncia direta dos fatos ocorridos no Brasil, não apenas denúncias globais em situações de dominação de nível Internacional sobretudo a relação atual da divisão entre o mundo industrializado e o mundo subdesenvolvido a tese fundamental é que a Declaração Universal ONU é atualmente velha e já cumpriu a sua missão, garantir

os direitos individuais do homem ele propõe elaboração de uma nova declaração a partir dos problemas propostos numa conjuntura atual entre eles cita os direitos humanos conseguidos como conquistas permanentes da pessoa na história o direito à Liberdade com direito da não denominação dominação o direito à promoção como condição de observância de todos os outros direito o direito anão dominação o direito Internacional significa que outras coisas controle a efetiva de empresas multinacionais chamadas grandes potências também deve ser repensada e no âmbito Internacional a eliminação da discriminação social a obrigação da consciência do direito dos indivíduos de grupos entre outros as consciências próprios de convicção de obrigação que se prende nacional neste ponto defende o direito moral e a desobediência civil em contestação a denúncia da expropriação gigantesca do direito de escolha a partir dessas premissas, na Assembleia Geral publicam documento detalhado com 19 artigos sobre as tarefas do episcopado brasileiro diante dos direitos humano.

Percebe-se que nos 10 anos analisados de 1968-1978, as notícias se repetiam em sua temática, colocando a igreja no papel de provedora de ações, campanhas e discursos em defesa das minorias.

3 METODOLOGIA

Na tentativa em compreender como aparece a Igreja Católica e sua relação com os Direitos Humanos no referido jornal, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo partiu da coleta de dados junto ao O Estado de São Paulo, que disponibiliza todo o seu acervo digitalizado, desde seu primeiro número de 1875. Nesse sentido, a pesquisa se caracteriza como documental, por meio do levantamento de notícias do jornal, utilizando como descritores de busca a palavra-chave “direitos humanos”, entre

aspas com letras minúsculas e no plural, e foram identificadas 9856 notícias segundo esse critério. Diante desse grande número de ocorrências, escolhemos selecionar, dentre elas, as que possuíam “direitos humanos” em seus títulos, e assim chegamos ao número de 206 no recorte temporal entre dezembro de 1968 e dezembro de 1978. A seguir foi realizada a leitura de todas as notícias eleitas.

Na sequência foi construída uma tabela em Excel a partir das categorias: data; autoria; tipo (notícia, artigo, publicidade, texto especial etc.), assunto principal; síntese; e lugar na página em que estava a publicação.

Necessário ressaltar que esse artigo não deseja fazer um estudo sobre a recepção de como os leitores e leitoras do OESP reagiram aos conteúdos publicados, mas apresentar uma alternativa para compreender como a relação entre Igreja Católica e Direitos Humanos se construía a partir do filtro do periódico, num período marcado pelos regimes autoritários latino-americanos, época de desrespeito e agressão à dignidade humana em especial, no Brasil. Igualmente fundamental é preciso estar consciente que o conteúdo veiculado pelas mídias, não constituem verdades absolutas, mas que apresentam uma percepção sobre contextos históricos complexos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa em compreender como aparece a Igreja Católica e sua relação com os Direitos Humanos no referido Jornal Estadão publicadas entre 1968 e 1978, utilizando os fatos divulgados em um jornal de grande repercussão no país reconhecido pela sua qualidade de informação e abrangência nacional e internacional e ao considerar que as ocorrências analisadas enfatizam notícias que citam diretamente instâncias da Igreja, em especial a Católica, que impactam na construção da percepção dos direitos humanos para os brasileiros, afirmando

que direitos humanos estão vinculados ao cotidiano, já que as ocorrências expressam características dos contextos políticos, econômicos e sociais diferenciados da realidade dos leitores do jornal.

A Igreja em suas dimensões de atuação e impacto social de um lado a sua invisibilidade nos processos de violação dos direitos humanos, e por outro, corrobora com a construção da ideia de que os direitos humanos são para todos, podemos considerar que a afirmação que os direitos humanos são expressos em notícias voltadas ao interesse político e o econômico, como também descrevem situações de denúncias, violações que caracterizam a negação da dignidade humana, e tem a Igreja Católica como recurso de denúncias sempre teve um lugar como respostas ou pelo menos de reflexões das inseguranças sociais.

Outro aspecto de análise se refere a visão política dos direitos humanos e o curto tempo de divulgação, entendimento do conceito e significado da Declaração Universal Dos Direitos Humanos, para o Brasil, que estava naquele momento delicado na sua organização política, bem como a definição de preceitos para Estado democrático, mesmo considerando a evolução histórica dos direitos humanos as notícias analisadas apontam para lacunas e perspectivas no campo dos direitos humanos.

Na tentativa de identificar como a Igreja Católica teve um papel importante na construção dos direitos humanos no Brasil, se faz necessário apontar para a Conferência em 1978 realizada na PUC de São Paulo, que contou com a presença com mais de mil pessoas e teve grande repercussão na imprensa encontrando o cardeal Dom Paulo Evaristo Arns e outras figuras expressivas da democracia Brasileira.

Sabe-se que esse recorte nos permite consolidar aspectos conceituais da democracia dos direitos humanos e da Igreja Católica no Brasil, e conhecer a

história por meio da memória registrada nas notícias selecionadas e analisadas, por meio da pesquisa e diferentes tipos de estudos. Torna-se fundamental para que a memória da construção dos Direitos Humanos no Brasil, faça parte do presente, e que possamos viver nossa liberdade, nossa democracia com dignidade.

Para preservar a memória, deixamos a sugestão de leitura os artigos da época do Jornal Estadão, o relatório do Seminário De Estudos Sobre O Processo De Democratização No Brasil publicado em 1979, e o relatório do Tribunal Russel II, publicados pela editora da Universidade Federal de Pernambuco em 2014, que viabiliza a discussão política acadêmica entre as principais questões brasileiras do período com elementos da história dos partidos políticos, da segurança nacional, o papel dos sindicatos e da igreja.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANNABRAVA FILHO, Paulo; Freire, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1961.

CARBONARI, Pedro César. Direitos Humanos no Brasil: Uma leitura da situação em perspectiva. In: ***Direitos Humanos no Brasil 2. Diagnósticos e Perspectivas***. CERIS – Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais, ano 2, n. 2, 2007. Coleção CERIS.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. **Cultura dos direitos humanos**. São Paulo: LTR, 1998, p. 52-74.

ESCRIVAO FILHO, Antonio; DE SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **Para um debate teórico conceitual e político sobre os direitos humanos**. Livraria D'Plácido, 2016.

GUILHERME, Asa. **A imprensa como ator político-ideológico: o caso do jornal O Estado**

de S. Paulo. *Dimensões*: São Paulo. n 40, 199-223, 2018.

HERRERA FLORES, Joaquin. **A reinvenção dos direitos humanos**. Sevilha: Dreamcatcher, 2008

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 28, de novembro, 1968.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 02, junho, 1970.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 18, outubro, 1970.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 30, agosto, 1972.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 28, julho, 1973.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 27, janeiro, 1974.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 16, julho, 1974.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 25, janeiro, 1976.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 7, maio, 1976.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 9, novembro, 1978.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 22, dezembro, 1978.

O Estado de São Paulo/jornal. São Paulo, 28, dezembro, 1978

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 ago 2022

SEVERIANO, Mylton. **Nascidos para perder**: história do estado, jornal da

família que tentou tomar o poder pelo poder das palavras – e das armas. São Paulo: Insular, 2012.

WILDE, Ralph. “Uma visão geral da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Poole, Hilary. *Direitos Humanos: Referências Essenciais*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2007, 83-101.



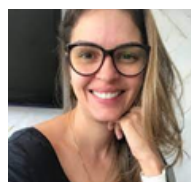
MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Atualmente Pesquisadora Produtividade CNPQ, realiza pós-doutorado na Universidade Federal de Goiás (UFG) onde também é professora colaboradora no Mestrado e Doutorado Interdisciplinar de Direitos Humanos. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7587002081665911>.



MARIA CECILIA BARRETO AMORIM PILLA

Doutora em História. Professora do Curso de História e do Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR onde também é coordenadora deste programa. Atualmente realiza pós-doutorado na Universidade Federal de Goiás (UFG) onde também é professora colaboradora no Mestrado e Doutorado Interdisciplinar de Direitos Humanos. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6937477830148153>.



FERNANDA BUSANELLO FERREIRA

Doutora e Pós-Doutora em Direito. Professora do curso de Direito e do Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço para acessar este CV:

NOTAS

¹Durante o regime militar brasileiro (1964-1985), foram emitidos Atos Institucionais, editados por representantes das Forças Armadas ou pelo Presidente da República. De todos os Atos Institucionais o considerado mais destruidor da democracia e das liberdades individuais foi o Ato Institucional Número Cinco – AI-5, que entre suas prerrogativas, deu ao Presidentes da República a autorização de criar leis; suspendeu imunidades de juízes; cassou mandatos eletivos; e suspendeu *habeas corpus*.

²Júlio César Ferreira de Mesquita nasceu na cidade de Campinas em 1862 e morreu em São Paulo em 1927. Filho de uma família rica de fazendeiros de café do Oeste Paulista, tornou-se advogado, jornalista e político, com muitas boas relações entre as elites brasileiras, alcançou imenso destaque na história da República Velha brasileira (1889-1930). Dá nome a um município do interior de São Paulo, criado em 1948.

³O Decreto 119-A, do dia 07 de janeiro de 1890 determinou o fim do regime do padroado no Brasil e definiu a liberdade de culto no país.

⁴Lembrando que o período da ditadura militar brasileira está delimitado formalmente entre 31 de março de 1964 a 15 de março de 1985.

Algumas considerações sobre os desfiliaados no Brasil: o caso da população de rua

Some considerations on social vulnerabilities in Brazil: the case of street peoples

Wallace Rodrigues^a, Thelma Pontes Borges, Miguel Pacífico Filho.

^aUniversidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. E-mail: walacewalace@hotmail.com

Resumo: Por meio deste artigo, objetivamos pensar sobre as populações em situação de rua, suas visíveis vulnerabilidades e como essas têm relação com a desfiliação provocada por alterações no mundo do trabalho. Como essa população é, possivelmente, a mais carente de todos os serviços sociais públicos e está exposta aos nossos olhos de passantes pelas cidades, compreendemos que muito mais atenção tem que ser dada a esses cidadãos. Nossa pesquisa para este trabalho foi uma pensata teórico-crítica, considerando que os elementos que interferem na fratura da coesão social promovem massas de desfiliaados inflando os assustadores números de pessoas habitando as ruas. Percebemos que as alterações econômicas no mundo e a globalização, somadas às condições estruturais do país promovem brutalidades geradoras de grande exclusão social. Muitas são as situações que levaram as pessoas à situação de rua, mas compreendemos que as políticas públicas e seus agentes sejam mais efetivos nas ações, e considerem a necessidade de alterações estruturais para que esse quadro possa ser revertido.

Palavras-chave: Populações de rua; Pessoas em situação de rua; Políticas públicas; Vulnerabilidades.

Abstract: Through this paper, we aim to think about homeless populations, their visible vulnerabilities and how these are related to disaffiliation caused by changes in the world of work. As this population is, possibly, the most needy of all public social services and is exposed to our eyes as passersby in the cities, we understand that much more attention has to be given to these citizens. Our research for this work was of a theoretical-critical thoughts, considering that the elements that interfere in the fracture of social cohesion promote masses of non-affiliates, inflating the frightening numbers of people inhabiting the streets. We realize that economic changes in the world and globalization, added to the country's structural conditions, promote brutalities that generate great social exclusion. There are many situations that led people to the street situation, but we understand that public policies and their agents are more effective in their actions, and consider the need for structural changes so that this situation can be reversed.

Keywords: Street populations; Street people; Public policy; Vulnerabilities.

Submetido em: 08/06/2023

Aceito em: 17/10/2023

1 INTRODUÇÃO

A utilização de espaços públicos urbanos enquanto moradia não constitui fenômeno característico exclusivo das

sociedades contemporâneas. Costa (2005) menciona que na antiguidade ocidental, particularmente em Grécia e Roma, havia relatos afirmando a existência de grupos

que habitavam as ruas e praticavam a mendicância, reafirmando que as sociedades capitalistas modernas acentuaram a produção de desigualdades, potencializando o aumento de populações vivendo nas vias públicas.

No que diz respeito à sociedade brasileira, o trato dispensado às populações carentes, historicamente mais empobrecidas e consequentemente marginalizadas, apresenta-se como vetor estruturante do caráter eminentemente racista da sociedade brasileira. Fato este parametrizado por autores como Nascimento (1978) e Almeida (2019). O contexto pós-abolição da escravatura, no Brasil, foi marcado por uma série de dispositivos jurídicos cujo objetivo foi o de criminalizar a população negra, notadamente desamparada em razão da existência de quaisquer iniciativas de amparo social. É possível elencar, de acordo com Natalino (2022), que no Código Criminal de 1830, no Código Penal de 1890 e na Lei de Contravenções Penais de 1941, foram normatizadas punições diversas para pessoas habitando espaços públicos e que habitar as ruas era considerado como “vadiagem” e “mendicância”. Natalino (2022) também destacou que a Lei de Contravenções Penais do ano de 1941 foi revogada apenas no ano de 2009, reafirmando, no Brasil, a marginalização das populações de rua até o século XXI.

Esses desamparados viventes nas ruas parecem, portanto, resultar de uma ação política de Estado, que nada fez ao longo do tempo para sanar as desigualdades sociais e nem para reparar os crimes históricos da escravidão, formando uma massa que Castel (2015) e Maciel (2019) nomeiam de “desfiliados” do centro da questão social. Esses autores ainda se utilizam de diversos outros significantes para nomear essa população, que, por questões estruturais e conjunturais, se qualificam como inempregáveis, desvalidos, supranumerários, desqualificados,

supérfluos, desterritorializados etc. E com o advento da modernidade liberal e o uso da automatização das atividades laborais, esse público “não serve” (aos olhos do neoliberalismo) nem mais para mão-de-obra braçal, constituindo-se à margem da sociedade.

Nem mesmo a cidadania operária é alcançada agora, posto que três fatores apresentam-se como real na sociedade: (i) a classe operária (média-baixa) perde a estabilidade do emprego e a possibilidade de alguma mobilidade social se desfaz; (ii) instala-se a precariedade e esse grupo social operário alterna momentos de empregabilidade com o de desemprego ou subemprego, incluindo as novas formas como plataformação ou uberização dos trabalhos (exemplos: entregadores e motoristas de aplicativos) ou empreendedor individual; (iii) falta de postos de trabalho que afeta, sobretudo, os grupos sociais mais vulneráveis. Nessa lógica neoliberal aumenta a precariedade social e, consequentemente, a população em situação de rua.

A problematização acerca da população em situação de rua no Brasil perpassa, portanto, a fixação de marcos legais para regulamentar a estruturação de suas políticas públicas voltadas para o mercado de trabalho e as assistências sociais. Cabe dizer que a última transição na gestão federal, ocorrida entre o final do ano de 2022 e o início de 2023, marcada pela acentuada distinção de orientação política e consequente entendimento acerca do fazer republicano, resultou na alteração do marco legal destinado ao trato com tais populações.

Em audiência pública realizada na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados no dia 14/12/2022 (Brasília, 2022), à luz da confirmação legal do resultado que marcaria a transição na gestão federal supracitada, estiveram presentes uma Representante da Associação Nacional dos Defensores Públicos (Anadep), do Observatório Nacional de População em

Situação de Rua da Fiocruz, um Integrante do grupo de Direitos Humanos do governo de transição, um Representante do Movimento Nacional da População em Situação de Rua e um do Observatório da Universidade Federal de Minas Gerais, entre outros representantes.

Entre as diversas colocações emitidas naquela audiência elencamos uma constatação e uma solicitação. A primeira delas diz respeito ao aumento significativo do número de pessoas naquela condição, ou seja,

estima que cerca de 300 mil pessoas estejam atualmente nas ruas. Em 2012, eram 12 mil registradas no Cadastro Único para Programas Sociais

(CadÚnico) do governo federal (Brasília, 2022).

A segunda, diz respeito à necessidade de revogação do decreto 9.849/19 que, de acordo com os presentes na citada audiência, teria articulado retrocessos na regulamentação da atuação do Comitê Intersetorial de Acompanhamento da Política Nacional para a População em Situação de Rua.

Considerando o contexto acima, o quadro 1, a seguir, denota a nova redação proposta para atuação do Comitê Intersetorial supracitado em perspectiva comparativa entre o decreto 9.894/19 e o decreto 11.472/23.

Quadro 1 – Ampliação da perspectiva republicana na composição do Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População em Situação de Rua

Decreto 9.894/19	Decreto 11.472/23
Art. 3º, composição. Doze membros dos quais 6 indicados por titulares de seis ministérios, 5 representantes da sociedade civil vinculados a entidades que ofereçam suporte à população de rua; e um das instituições de ensino superior públicas, privadas e comunitárias que desenvolvam estudos e pesquisas sobre a população em situação de rua. Total de integrantes: 12.	Art. 3º, composição. Onze indicados por titulares dos ministérios, cinco representantes da sociedade civil vinculados a entidades que promovam os direitos humanos da população em situação de rua e seis representantes dos movimentos sociais da população em situação de rua. Total de integrantes: 22.
Não prevê paridade de gênero e raça entre os membros do Comitê	§ 6º A composição do Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População em Situação de Rua observará a paridade de gênero e étnico-racial, de modo que será obrigatória, para cada órgão, entidade ou movimento social participante, a indicação de, no mínimo, uma mulher, entre titular e suplente, e de uma pessoa autodeclarada preta, parda ou indígena, entre titular e suplente

Fonte: Elaborado pelos autores à partir dos Decretos 9.894/19 e 11.472/23.

O quadro 1 denota a transição na perspectiva de gestão supracitada, ou seja, ampliação da compreensão do trato republicano relacionado aos temas de interesse público. Observamos uma ampliação significativa no número de

integrantes do Comitê, que passa de 12 para 22, e entre os quais destacamos a incorporação de seis integrantes originários da própria população alvo das atenções. No que diz respeito à paridade de gênero e raça, observamos a

inexistência de parâmetros no decreto de 2019 e a marcação evidente quanto à presença de mulheres, negros e negras e indígenas, entre titulares e suplentes. Avalizando que a literatura científica nos mais diversos campos de conhecimento apresenta evidências irrefutáveis do caráter racista e misógino indissociáveis da sociedade brasileira.

Considerando o contexto acima este artigo traz uma reflexão sobre as populações de rua nas grandes cidades brasileiras da atualidade como grupos vulneráveis e radicalmente necessitados de políticas públicas municipais, estaduais e federais que atendam as suas mais diversas necessidades, principalmente aquela por um teto para si e sua família e comida suficiente para todos.

Consideramos o termo “populações de rua” porque são muitos e variados os grupos sociais que estão em situação de rua em nosso país. Ainda, os formatos familiares das pessoas em situação de rua também são muito diversos. Daí nossa escolha por tratar essas pessoas como “populações de rua”, pois trata-se de um grupo muito heterogêneo socialmente. Sendo assim, tomamos como referência o conceito para População em Situação de Rua presente no Decreto n. 7.053, de 23 de dezembro de 2009, que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento:

Considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. (Brasil 2009).

Para este trabalho, utilizamos uma revisão bibliográfica por meio de autores como: Borges e Rodrigues (2022);

Andrade, Ferreira e Almeida (2022); Brum (2023); Capela (2023); Sassen (2016); e relacionamos com as proposições de Castel (2015). Nossa abordagem para este artigo foi uma pensata teórico-analítica que se encontra dividida, além dessa introdução, em mais três partes: a primeira discute como o esgarçamento da questão social no Brasil pode se configurar como um elemento produtor de diversas vulnerabilidades, entre elas o aumento da população em situação de rua; a segunda parte apresenta algumas questões relativas a esse grupo social, demonstrando que existe uma invisibilidade estratégica da população em situação de rua por parte de alguns outros grupos sociais; por fim, levantamos algumas considerações finais sobre o que discutimos neste trabalho. Buscamos trabalhar com um enlace crítico-humanista e que requer uma visão não somente de dados numéricos, mas uma sensibilidade aos efeitos dessa condição na vida das pessoas e famílias.

2 VULNERABILIDADE E DESFILIAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

Robert Castel (2015), em seu livro “As metamorfoses da questão social”, oferece a tese de que o fim do estado de bem-estar social é o grande produtor do esgarçamento do laço social em função da escassez do trabalho ou da fragilidade nessas relações. Seu pensamento, pautado no marxismo, coloca o trabalho como central na vida humana e, portanto, aglutinador de diversos elementos de sociabilidade, entre eles: (i) extrapola as relações técnicas produtivas; (ii) através do trabalho todas as demais relações sociais se estabelecem (social, cultural, coletiva, familiar etc); (iii) é produtor do senso identitário e, a subjetivação humana, ocorre pela profissão ou ocupação, assim ser médico, faxineiro, engenheiro ou professor compõe a personalidade humana; (iv) constitui o laço social, uma vez que é pela via do trabalho que as relações se estabelecem e fortificam; (v) ainda, é a possibilidade de acessar direitos

sociais, como licença saúde, aposentadoria etc.

É importante ressaltar que, apesar do contexto de trabalho de Castel (2015) ser a França, muitos elementos permitem uma apropriação de seus estudos ao contexto brasileiro. Começando pela globalização que impõe ao mundo as mesmas características econômicas e de governos fazendo com que as premissas do neoliberalismo tomem conta de países periféricos como o nosso e produzam o que Sassen chama de “políticas de brutalidade” que envolvem austeridade econômica, destruição do meio ambiente, retirada de direitos promotores do bem-estar social, migrações forçadas e desemprego (Sassen, 2016, p. 10).

Ainda, a lógica de diminuição do estado nos últimos anos, sobretudo através da reforma trabalhista e previdenciária, vem fragilizando as já precárias relações trabalhistas, além de aumentar o desemprego, o desassalariamento e a produção de parques mecanismos de filiação social como o empreendedorismo individual, que nada mais é, que a oficialização da precariedade do trabalho de subsistência. Robert Castel (*apud* Maciel, 2019) oferece subsídios teóricos adequados para se pensar uma sociologia política que pense a complexidade de um país periférico como o Brasil e as desigualdades sociais provenientes de sua estrutura.

Castel trilhará a história do salário e da resposta às massas de desvalidos pela criação do *welfare state*. O Estado de bem-estar social foi uma resposta as massas de vulneráveis que não acharam filiação no mercado de trabalho e uma forma de conter o rompimento do tecido

social, contudo as políticas neoliberais e a defesa de um estado menor somado às novas formas de organização do trabalho, que cada vez mais precisa de menos pessoas, fez com que se criasse uma crise social sem precedentes gerando uma degradação da condição de integração social (Castel, 2015).

O trabalho assalariado gera vínculos sociais, todavia, a falta de espaço na organização da divisão do trabalho gera, por sua vez, indivíduos despregados da tessitura social, que não conseguem acessar lugares estáveis. Tal seria a “nova questão social”, ou seja, a crise do caráter integrador que o trabalho pode proporcionar, ocasionando a perda da coesão social e sofrimento dos indivíduos que não acessam mais um lugar na organização social através do trabalho. Desta forma, desemprego e precarização seriam as marcas da nova questão social. (Werlang, Mendes, 2013, p. 750).

Talvez estejamos vivenciando uma mudança estrutural com o fim da sociedade do trabalho, mas, ainda, sem vislumbrar saídas adequadas para a sobrevivência das populações. O mercado, como imperativo categórico da determinação das relações societárias, ainda não se apercebeu que quando grandes grupos de populações entram na zona de vulnerabilidade e, outros tantos, na zona de desfiliação, corremos o risco de uma severa ruptura daquilo que rege as regras de sociabilidade e mantém o tecido social. O esgarçamento dessa tessitura pode levar ao caos social (Castel, 2015).

Para compreendermos melhor as proposições do autor, no quadro 2 vemos uma descrição dos extratos sociais proposta por Castel:

Quadro 2 – Extratos sociais

Extrato	Descrição	Sufrimento social
Zona de Integração	Grupo social com emprego estável, renda alta, acesso a bens e serviços e capital cultural. Tem condições de ofertar as próximas gerações subsídios para se manter nesse patamar.	Tem um sofrimento social “normal” da vida. Sem grandes percalços ou medos. Pode sofrer, mas é um sofrimento que permite continuar a vida, posto que as relações sociais são fortes
Zona de Vulnerabilidade	Grupo social com emprego instável, subemprego, empreendedorismo, plataformizado. Baixa qualificação. Difícil acesso a bem e serviços e baixo capital cultural. Não consegue oferecer aos filhos condições de superação da própria condição.	Em função da precariedade avançada das relações trabalhistas, enfrenta muitas intempéries ao longo da vida. Como as relações sociais são frágeis, tende a ter mais sofrimento e menos mecanismos de superação.
Zona de Desfiliados	Desemprego, emprego informal, mendicância. Sem acesso a bens e serviços e sem cobertura social.	As condições sociais levam ao isolamento social e ao sofrimento extremo.

Fonte: Adaptado de Castel (2015) e Werlang e Mendes (2013).

Vemos que na zona de integração encontram-se aqueles que conseguem se manter com razoável tranquilidade, os empregos são estáveis, a remuneração dá conta das questões da vida e o sofrimento advém das relações normais de trabalho. No entanto, da zona de vulnerabilidade à de desfiliados o fio separador é fino e permeável, o que possibilita inúmeras trocas de um para o outro. O seu esgarçamento ocorre justamente da passagem de grandes massas que migram da zona de vulnerabilidade para a de desfiliados, formando o que Castel nomeia como supranumerários, inempregáveis ou inúteis do mundo. “A vulnerabilidade social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (Castel, 2015, p. 24).

É justamente dos desfiliados que se tratam as populações em situação de rua, e vemos um contingente absurdo cruzando cada vez mais as fronteiras da vulnerabilidade social rumo a exclusão/desfiliação. Esse lugar, segundo Werlang e Mendes (2013) coloca o sujeito em uma situação de desacoplamento social e econômico e retira todo o sentido

simbólico da experiência social, ou seja, vivem a parte do centro da coesão social; é outro mundo, outra vivência. E como veremos a seguir, o resgate desse lugar é ilusório, visto que, existe uma invisibilidade da situação, posto que não sabemos ao certo qual é esse público, já que iniciativas de averiguação de contagem da população, como o Censo, trabalha somente com pessoas domiciliadas, ou seja, os moradores em situação de rua não são contabilizados.

Essa massa leva uma vida indigna e

[...] tal indignidade seria própria de uma classe considerada perigosa, bárbara, imoral que, paradoxalmente, através do trabalho teria algumas garantias através do direito ao trabalho” (Werlang; Mendes, 2013, p. 752).

Aqueles que dispõe de recursos subjetivos e, mesmo que poucos recursos econômicos, se filiam ao neoliberalismo e empreendem; outros, sem a mesma sorte, buscam a única forma de sobreviver – a rua. Seja qual for a saída, o que se verifica é a descoletivização do trabalho e da vida, o aumento da responsabilização do indivíduo, como se não houvesse uma

perversa estrutura geradora de
desigualdades sociais

Desta maneira, o sofrimento social deve ser pensado na sua estreita relação com a vulnerabilidade estrutural de uma sociedade de propriedade de si, ou seja, relaciona-se à autonomização da existência enquanto norma social de uma sociedade que não oferece as garantias para que esta mesma autonomização se dê. Não há mais suportes institucionais, não há proteções formais. Assim, as fragilidades individuais, nascidas das exigências sociais de autonomia e de realização, se dariam em uma configuração social que, paradoxalmente, desinstitucionaliza e privatiza a atividade social de maneira geral. (Werlang; Mendes, 2013, p. 753).

Constata-se a promoção de erosão sistêmica nas relações de proximidade: rupturas familiares, rompimento de laços de amizade, diminuição das vivências coletivas religiosas e de vizinhança se esfacelam na mudança de endereço, principalmente quando o novo é a rua. Sassen (2016) apresenta de forma mais

intensa a ideia de que o domínio especulativo do mercado sobre a vida das pessoas ganhou tal monta que vivemos o advento das “expulsões”, ou seja a exploração máxima da biosfera, o fim do emprego, o estado liberal e as especulações financeiras promovem alterações severas nos modos de vida. “Para aqueles que estão na parte mais baixa da escala, ou em sua metade pobre, isso significa a expulsão de um espaço de vida” (Sassen, 2016, p. 24).

Verificamos na imagem 1 um esquema que permite verificar a permeabilidade das zonas de coesão social, ressaltamos que o fio tênue que separa cada uma delas tende mais para o lado da zona de exclusão, sendo muito difícil o processo de mobilidade social que permita acessar a zona de integração, ou seja, é mais fácil os estáveis de desestabilizarem do que seu inverso. Mais gente entrando na zona de vulnerabilidade funciona como um adensamento dos postos de trabalho e expulsão para as zonas de exclusão social.

Figura 1 – Esquema de desestabilização da coesão social



Fonte: Ribeiro, 2011, p. 60.

A tese da nova questão social apresentada por Castel (2015) refere-se justamente à possibilidade de uma ruptura

social em função do montante de pessoas que passam a pressionar as zonas de vulnerabilidade e de exclusão social. Fato

já perceptível nas reportagens jornalísticas que demonstram os problemas advindos dos centros das cidades médias, grandes e metrópoles que não possuem políticas adequadas para conter a massa de pessoas que cada vez mais ocupam as ruas.

Maciel (2019) expõe que a “subcidadania brasileira” é histórica e se inicia com a própria escravidão na colônia e não é superada com o seu fim. E mesmo com o trabalho moderno da era Vargas, as classes populares nunca foram totalmente protegidas, perpetuando o lugar do povo, pobre e preto ao longo de décadas. Nessa esteira a precariedade do Brasil é, e sempre foi, estrutural e conjuntural, ou seja: a estrutura formativa do país privilegiou determinados grupos sociais em detrimento de massas abandonadas a própria sorte; conjuntural em função de sempre estarmos em alguma crise econômica, cujas saídas é sempre a retirada dos parques direitos sociais fundamentadas na austeridade econômica que atinge no alvo as populações vulneráveis.

As populações de rua, os jovens infratores, os usuários de drogas, entre tantos outros aparecem como resultado dessa dinâmica integração-desintegração social, produtora de uma situação tão grave que Castel fala em “subcidadania”, conceito que se expande no Brasil pelas mãos de Jessé de Souza (2003), que explica como se forma a “ralé” estrutural brasileira.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E POPULAÇÕES DE RUA

Pensar sobre as grandes cidades brasileiras é um exercício complexo, pois as imensas aglomerações urbanas acabam por revelar as desigualdades latentes na sociedade brasileira. Aqui abarcamos uma discussão sobre as populações de rua. Chamamos de “populações”, no plural mesmo, porque são grupos diferentes de pessoas: famílias inteiras (com crianças

pequenas), casais, pessoas sós etc. Também, as situações que os levaram às ruas são as mais variadas: falta de emprego, vícios em drogas, migrações que deram errado, entre outras situações.

A partir de nossa experiência numa noite no centro da cidade de Belo Horizonte, ficamos espantados com a imensa quantidade de pessoas dormindo nas ruas, sob marquises dos prédios, nas praças públicas e em outros lugares poucos protegidos das intempéries climáticas. Lembramos o cheiro de cola de sapateiro, de bebidas alcoólicas e de falta de banho que vinha dessas pessoas. Parecia que as cidades grandes brasileiras não conseguiam tirar essas pessoas da rua, oferecendo oportunidades para uma mudança radical de vida.

Destacamos que as populações de rua (ou em situação de rua) se caracterizam por serem grupos heterogêneos, com pessoas das mais diversas realidades, mas todas essas pessoas têm em comum a condição de pobreza absoluta, a falta de vínculos familiares (geralmente interrompidos ou fragilizados) e a falta de habitação regular.

Pode-se encontrar pessoas de várias origens sociais, com diferentes trajetórias, com diferentes períodos na rua [...] grupos familiares, pessoas sozinhas, grupos de amigos (Ferreira, 2006, p. 6).

Essas condições caracterizam uma completa ausência de políticas públicas para o atendimento das mais variadas necessidades destas pessoas (não somente de habitação, mas de tratamentos médicos, laboratoriais, alimentares, de apoio e escuta psicológica etc). Como um país pode ter cidadãos em situações de tão imenso abandono?

Compreendemos que são três os principais pilares básicos que sustentam a vida humana: a comida suficiente, um teto decente, o afeto e a educação de qualidade. Para as populações de rua esses pilares estão completamente afetados

pelas situações de vulnerabilidade que enfrentam diariamente nas vias públicas. Sobre uma concepção do que seria “vulnerabilidade social”, levamos em consideração, aqui, o que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA no diz por meio da publicação “Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros”:

As noções de “exclusão” e de “vulnerabilidade social” têm sido cada vez mais utilizadas, no Brasil e no mundo, por pesquisadores, gestores e operadores de políticas sociais, num esforço de ampliação do entendimento das situações tradicionalmente definidas como de pobreza, buscando exprimir uma perspectiva ampliada complementar àquela atrelada à questão da insuficiência de renda. Assim como as noções de “necessidades básicas insatisfeitas”, “pobreza multidimensional” e “desenvolvimento humano”, exclusão e vulnerabilidade social são noções antes de tudo políticas (ainda que nem sempre sejam percebidas como tal), que introduzem novos recursos interpretativos sobre os processos de desenvolvimento social, para além de sua dimensão monetária (Brasil, 2015, p. 12).

Como podemos ver, por meio da conceituação do IPEA, as populações de rua são grupos expostos a extrema vulnerabilidade social e exclusão de serviços e produtos (até mesmo aqueles ofertados pelo Estado). Essa percepção política sobre o problema da vulnerabilidade social nos deixa entender que a solução social para as pessoas em situação de rua encontra-se, claramente, no planejamento e aplicação de políticas públicas que sanem os problemas que o viver nas ruas é e traz.

Ainda, um dos grandes problemas para estas populações de ruas é a violência gratuita contra eles. Vistos por muitas pessoas como “escórias” da sociedade capitalista. Essas populações sofrem preconceitos dos mais variados grupos sociais que as denunciam, mas que não cooperam para que este problema

seja sanado. Entendemos que a efetiva falta de políticas públicas é o que enfeia as cidades, e não as pessoas. Cabe dizer aqui que, na maioria das vezes, mesmo o trato com agentes dos mais diversos níveis da gestão pública ocorre sob a ausência de parâmetros humanitários e cujos desdobramentos contribuem para a ausência de conhecimento acerca dos números totais para tal população, pois

As interações de quem vive na rua com os agentes do Estado ainda é marcada por situações de assédio e violência em abrigos e em abordagens policiais, negação de atendimento por ausência de documentação ou domicílio fixo, subtração de pertences e expulsão do espaço urbano. É frente a essa realidade concreta que se faz relevante para este segmento que eles “sejam contados”, oficialmente e literalmente, como passo necessário para o reconhecimento dos mesmos como sujeitos de direitos. (Natalino, 2022, p. 6).

Se pensarmos a partir do quão caótico são os ambientes dos centros de nossas grandes cidades, perceberemos que esses lugares não são espaços para famílias, para crianças, para pessoas viverem.

Grandes cidades brasileiras como lugares de abandono. O centro da cidade do Rio de Janeiro é também um exemplo deste desleixo político. O centro da cidade do Rio de Janeiro sofreu, nos últimos anos, com o fechamento em massa de vários comércios, principalmente durante o período de pandemia de covid-19. Os antigos escritórios do centro se mudaram para áreas mais seguras da cidade, dando um verdadeiro ar de abandono ao centro histórico do Rio. Também as populações de rua aumentaram grandemente. À noite, nas marquises dos prédios da Avenida Marechal Câmara, por exemplo, vemos um imenso número de pessoas dormindo, vivendo de forma tão indigna.

Observamos, na literatura, considerações a respeito da dificuldade de estabelecimento de metodologias capazes de realizar a contagem de tal população,

atribuídas particularmente à padronização de técnicas de mensuração que, via de regra, são

patrocinadas fundamentalmente pelos governos Municipais, é desenvolvida a partir dos órgãos de assistência social que, normalmente, lidam mais diretamente com as demandas desta população (Ferreira, 2006, p. 2).

A primeira proposta de execução de atividade para mensurar populações em situação de rua foi materializada pelo Censo Nacional sobre a População em Situação de Rua ou Censo Pop Rua. Tal iniciativa resultou da associação entre o Ministério do Desenvolvimento Social, a UNESCO e a SAGI (Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério da Cidadania).

Considerando tal contexto de estruturação, o Censo Pop Rua tomou com recortes espaciais 71 municípios brasileiros, entre os quais estavam 23 capitais de estados e 48 municípios cuja população apresentava-se em números superiores a 300.000 habitantes. Cabe dizer, ainda, que, o público-alvo foi formado somente por pessoas acima dos 18 anos e vivendo em situação de rua (Cortizo, 2019). Essa metodologia de contagem exclui, portanto, as crianças e adolescentes em situação de rua.

Os resultados alcançados pelo Censo Pop Rua realizado no ano de 2008 foi o seguinte, de acordo com Cortizo (2019) e exposto no quadro II a seguir.

Quadro 3 – Principais resultados do Censo Pop Rua –2008

População total	31.922 adultos em situação de rua, equivalente a 0,06% da população dos municípios pesquisados.
Gênero	82% das pessoas em situação de rua eram homens
Faixa etária	53% possuía entre 25 e 44 anos
Raça	67% das pessoas se declararam pardas ou negras – proporção maior do que na população brasileira em 2008, 45%.
Laços familiares	52% possuíam algum parente que morava na mesma cidade em que estavam vivendo

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Cortizo (2019).

Os dados, sobre a população em situação de rua, apresentam aumento significativo entre os anos de 2008 e 2022. De acordo com reportagem de Gabriel Brum (2023), baseada em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revela que:

A população de rua superou as 281 mil pessoas no Brasil em 2022. Isso representa um aumento de 38% desde 2019, após a pandemia de covid-19. Essa é a conclusão de um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). [...] O estudo do Ipea alerta que o aumento de pessoas nas ruas é muito maior em proporção do que o da população em geral. No período de dez anos, de 2012 a 2022, o crescimento desse

segmento vulnerável foi de 211%. Segundo dados do IBGE, o aumento populacional brasileiro foi de 11% entre 2011 e 2021. (Brum, 2023, *online*).

A Região Sudeste concentra pouco mais da metade da população em situação de rua do país: são 151 mil pessoas. Na sequência estão Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Norte. A pesquisa destaca a Região Norte, onde está a menor parcela de população de rua do país, mas que, no entanto, mais que dobrou de 2019 para 2022, saindo de 8 mil para mais de 18 mil pessoas vivendo nas ruas.

Na cidade de São Paulo ficou conhecido o trabalho assistencial do Padre Júlio Lancellotti, pároco da paróquia de São

Miguel Arcanjo, no bairro da Mooca. O padre luta para defender os direitos desses brasileiros excluídos e socialmente invisibilizados. Borges e Rodrigues (2022) relatam, a partir da apresentação do capítulo de livro “Cidadão invisível: um olhar sobre a população em situação de rua em Araguaína/TO”, no e-book “Cidade para diversidade”, que:

Tema extremamente relevante e que ganhou o cenário nacional há mais de uma década, quando o governo Lula instituiu políticas públicas específicas para a população em situação de rua, garantindo direitos e proteção. Na atualidade, em função da pandemia e de políticas desregradas de saúde pública, economia e proteção social, vê-se a elevação da fome, o crescimento da pobreza e a produção de um aumento significativo de pessoas relegadas a viver nas ruas do Brasil. Ainda, temos como fator exemplar a atuação do Padre Júlio Lanceloti, que conseguiu visibilidade para as causas humanitárias dos moradores de rua em São Paulo e vem denunciando a aporofobia (medo ou aversão a pobre) como principal fator de movimento do fazer público com ações voltadas para afastar e dificultar a vida de pessoas altamente fragilizadas. Ações como recolher os pertences dos moradores de rua, colocar estacas em localidades para evitar que se abriguem etc são algumas ações do grupo do Padre Júlio Lanceloti. (Borges; Rodrigues, 2022, 15).

Vale lembrar, também, que a situação de rua para pessoas com mais de 60 anos e de pessoas com menos de 18 anos de idade pode ser entendida como uma violação dos direitos dos idosos, das crianças e dos adolescentes. E essa violação se coloca como sistemática nas grandes e médias cidades brasileiras.

Sobre as crianças em situação de rua, Filipe Capela informa-nos que:

No Brasil, em março de 2020, a quantidade de pessoas em situação de rua era de quase 222 mil, segundo estimativas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Em 2019, a ONG Visão Mundial informou estar em

70 mil o número dessas crianças no País (Capela, 2023, *online*).

Este número nos parece assustador, revelando, realmente, uma violação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que assegura:

Art. 5º - **Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (grifo nosso).

Ainda, o ECA (1990) garante:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público **assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (grifo nosso).

Assim, o direito a uma casa (um teto sobre sua cabeça e da sua família), comida (suficiente para alimentar a esta criança e sua família) e frequentar uma escola são direitos básicos e fundamentais para qualquer ser humano, principalmente para uma criança. Um país que não consegue oferecer o básico para o bem-estar de seus cidadãos está falhando em vários aspectos.

Para a advogada Mariana Zan (*apud* Capela, 2023, s.p), ter números factíveis sobre as crianças e adolescentes em situação de rua é algo difícil, mas que deve ser feito para que políticas públicas específicas sejam planejadas e implantadas com urgência

[...] a sistematização das informações é um processo complexo: são pessoas de diferentes origens – étnicas, de gênero, de idade, geográficas ou de configuração do núcleo familiar. A pesquisadora classifica a omissão do Estado no levantamento desses dados

como uma violação perante esses cidadãos. A justificativa é que, ainda que marginalizadas e altamente vulnerabilizadas, essas crianças e adolescentes em situação de rua “são sujeitos de direitos” e devem, por força da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ter seus direitos garantidos com absoluta prioridade. “A ausência desses dados mostra a invisibilidade desses jovens na agenda política local (Zan *apud* Capela, 2023, *online*).

Não há argumentos que justifiquem a clara inércia do Estado brasileiro, em todas as suas instâncias, em relação às crianças, adolescentes, idosos, enfermos etc em situação de rua. E esta situação de abandono dos cidadãos mais carentes e expostos à situação de rua não acontece só nas grandes cidades brasileiras, mas também nas medianas. Andrade, Ferreira e Almeida (2022), pesquisando sobre os moradores em situação de rua na cidade de Araguaína, no norte do Estado do Tocantins, revelam que, também nas cidades medianas, poucas políticas públicas se efetivam para as populações de rua.

[...] muitos serviços não chegam a Pop Rua, ademais o fato de não existir comitê gestor e inexpressiva atuação do Conselho Municipal de saúde para cobrar ações dos gestores, deixam esta situação ainda pior. É necessário que os conselhos de saúde saiam do texto da lei e ocupem efetivamente o seu papel, pois os conselhos municipais de saúde são instâncias de controle social que servem para fiscalizar e deliberar sobre assuntos referentes à saúde (Andrade; Ferreira; Almeida, 2022, p. 266).

Como nos relata a citação anterior, as populações de rua estão expostas a recorrentes situações que podem ser insalubres por falta de possibilidade de uma higiene regular e necessária ao corpo humano, como não ter banho diário, por exemplo.

O cenário crescente da desfiliação social no Brasil, com quase trezentas mil pessoas em situação de rua, demonstra que vivemos um momento bastante ímpar

em função de uma crise humanitária “invisível”. O problema se tornou endêmico no país e, apesar de ser perceptível aos transeuntes das cidades, mantém-se opaco para aqueles que deveriam pensar o país pelas mãos das reparações históricas. A diminuição das desigualdades sociais e uma política que atinja tanto a estrutura como a conjuntura se fazem necessárias nesse momento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos abarcar alguns pontos que nos inquietam sobre as situações de vulnerabilidade extrema a que são colocadas as populações de rua no Brasil, com maior preocupação para aquelas pessoas com menos de 18 anos e mais de 60 anos.

Pudemos verificar que há um aparato legal que demanda do Estado (municípios, estados e governo federal) que deveria evitar a desumanidade e a humilhação de se viver nas ruas e em situações tão precárias e insalubres, aumentando a vulnerabilidade social de muitos brasileiros. Mais do que isso, percebemos que o aumento exponencial de pessoas em situação de rua é resultado estrutural e conjuntural promotor de desfiliação social. Esse aumento pode levar a uma ruptura social severa geradora de caos.

Ações que visem a diminuição da fome, garantia de renda básica, atendimento à primeira infância, entre outros que vemos serem implementadas, auxiliam como políticas emergenciais para uma situação conjuntural de um país que sofre com retiradas de direitos sociais e aumento da degradação das condições de vida. Contudo, não alteram a situação estrutural do país que desde sempre relegou à sua população as bordas da sociedade.

A grande questão que se coloca é que as cercaduras da sociedade inflaram de tal forma que pressionam os poucos que sobraram nas zonas de integração.

Nessa perspectiva, estamos à beira do caos social, ainda controlável com as ações emergenciais, mas até quando? Enquanto isso, o básico previsto como forma de garantir o mínimo de dignidade a àqueles que já são desfiliaados fraqueja severamente.

Notamos que as políticas públicas falham na sua aplicação em relação às comunidades de rua, valendo lembrar que estas populações estão sob altos níveis de vulnerabilidade social e que a vulnerabilidade implica diretamente em situações de risco, de fragilidade por motivos vários e que as pessoas não podem controlar, daí estarem expostos a situações perigosas (em todos os sentidos) e violentas (também em todos os sentidos). Finalizando, as populações de rua têm sua dignidade humana violada de forma contundente pelo Estado que não as acolhem em suas necessidades básicas e garantidas por lei.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Eliana dos Santos; FERREIRA, Gecilane (in memoriam); ALMEIDA, Severina Alves de. Cidadão invisível: um olhar sobre a população em situação de rua em Araguaína/TO. **Cidade para diversidade**. BORGES, Thelma Pontes; RODRIGUES, Wallace. (orgs.). Palmas: EdUFT, 2022, p. 216–273.

BORGES, Thelma Pontes; RODRIGUES, Wallace. Apresentação. **Cidade para diversidade**. BORGES, Thelma Pontes; RODRIGUES, Wallace. (orgs.). Palmas: EdUFT, 2022, p. 10–16.

BRASIL. **Decreto n. 7.053**, de 23 de dezembro de 2009. Política Nacional para a População em Situação de Rua. Brasília, 2009.

BRASIL. **Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros**. Editores: Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti. Brasília: 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

BRUM, Gabriel. Ipea: população em situação de rua no Brasil supera 281 mil. Em dez anos, esse segmento vulnerável cresceu 211%. **Agência Brasil**. Brasília, Rádio Nacional. Publicado em 13/02/2023.

Diponível em:

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/ipea-populacao-em-situacao-de-rua-no-brasil-supera-281-mil#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20rua%20superou,Pesquisa%20Econ%C3%B4mica%20Aplicada%20\(Ipea\).](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/ipea-populacao-em-situacao-de-rua-no-brasil-supera-281-mil#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20rua%20superou,Pesquisa%20Econ%C3%B4mica%20Aplicada%20(Ipea).) Acesso em: 07 mai. 2023.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CAPELA, Filipe. Falta de dados sobre crianças e adolescentes em situação de rua denota descaso do poder público.

Jornal da USP. São Paulo. Publicado em 26/01/2023 e atualizado em 31/01/2023.

Disponível em:

<https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-pret/o/falta-de-dados-sobre-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua-denota-descaso-do-poder-publico/#:~:text=No%20Brasil%2C%20em%20mar%C3%A7o%20de,n%C3%BAmero%20dessas%20crian%C3%A7as%20no%20Pa%C3%ADs.> Acesso em: 07 mai. 2023.

CORTIZO, Roberta Mélega. **População em situação de rua no Brasil**: o que os dados revelam? Ministério da Cidadania, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Brasília, 2019.

COSTA, Ana Paula Motta. População em situação de rua: contextualização e caracterização. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 4, dez. 2005, p. 1 – 15.

MACIEL, Fabrício. Exclusão ou desfiliação social? Robert Castel e uma sociologia política para a periferia do capitalismo. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**. Volume 12, número 1, p. 94-108, janeiro a junho de 2019. Disponível: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/153> Acesso: 05/06/2023.

FERREIRA, Frederico Poley Martins. População em situação de rua: conceitos e mensuração. **Anais [...] II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais**. Rio de Janeiro, 21 a 25 de agosto de 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

NATALINO, Marco. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil (2012-2022)**: nota técnica. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2022.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 63, p. 58 – 70, 2011. Disponível: 07.pdf (bvusalud.org) . Acesso: 05/05/2023.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

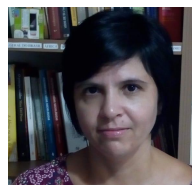
SOUZA, Jesse. **A construção social da subcidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

WERLANG, Rosangela; MENDES, Jussara Maria Rosa. Sofrimento social. **Serviço Social & Sociedade [online]**. São Paulo , n. 116, p. 743-768, Dec. 2013.



WALACE RODRIGUES

Pós-Doutor pela Universidade de Brasília (UnB/POSILIT/Pós-graduação em Literatura). Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Pós-graduado (lato sensu) em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá/SP. Pós-graduado (lato sensu) em Cultura e Literatura pela Faculdade São Luís/SP. Licenciado pleno em Educação Artística (História da Arte) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).



THELMA PONTES BORGES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP (1999), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2003), é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo/USP (2015) e tem pós doutorado pelo Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Trópicos Úmidos pela Universidade Federal do Pará/UFPA (2020).



MIGUEL PACÍFICO FILHO

Graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto- MG (UFOP) (1996), bolsista do programa PET/CAPES durante a graduação. Mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)(1999), bolsista CAPES durante o desenvolvimento do mestrado.

Doutorado em História pela
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
(2004), bolsista FAPESP durante
o desenvolvimento do
doutorado.

(Bio)ética da precaução na sociedade de risco: o protagonismo dos princípios da beneficência e da não-maleficência

(Bio)ethics of precaution in the risk society: the protagonism of the principles of beneficence and non-maleficence

Gustavo Paschoal Teixeira de Castro Oliveira^a, Márcia Dieguez Leuzinger.

^aCentro Universitário Luterano de Palmas. E-mail: gustavopaschoal1@gmail.com

Resumo: Este artigo trata de questões referentes à segurança conferida pelos princípios bioéticos ao princípio ambiental da precaução, com o intuito de fortalecimento do Estado de Direito Ambiental ante as incertezas científicas advindas da sociedade de risco. Importantes fontes de direito vieram a corroborar, como a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos; Constituição Federal; Legislação Infraconstitucional; Julgados; e Doutrina, indicando caminho a ser percorrido para assegurar não somente às presentes, mas também às futuras gerações, a plena implantação do princípio da equidade intergeracional. É de suma importância o estreitamento de laços com a bioética, mais especificamente com o que preceituam os princípios da beneficência e não maleficência, com vistas à implantação do que se entende por meio ambiente equilibrado.

Palavras-chave: Princípios bioéticos; Estado de direito ambiental; Sociedade de risco; Precaução; Equidade intergeracional; Meio ambiente equilibrado.

Abstract: This paper addresses issues related to principles of bioethics working as protective measures to precautionary environmental principles, as an attempt to safeguard the Environmental Rule of Law from the scientific uncertainties that arise from risk societies. Relevant law sources are called to corroborate, among which the Universal Declaration of Bioethics and Human Rights; the Brazilian Federal Constitution; Infra-constitutional Regulations; Judicial Decisions; and the Doctrine, which indicate the path that leads to ensuring both actual and future generations the thorough realization of the principle of intergenerational equity. A close bond with bioethics is vital, specifically one established with the precepts of beneficence and non-maleficence, for the implementation of the so-called balanced environment.

Keywords: Bioethic principles; Environmental rule of law; Risk society; Precautionary principle; Intergenerational equity; Balanced environment.

Submetido em: 16/10/2023

Aceito em: 10/11/2023

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade demonstrar a necessidade em se tratar de questões bioéticas ante o princípio da precaução, para fortalecimento do Estado de Direito Ambiental diante da sociedade de risco. Para abordar tal assunto, é

preciso trazer à baila informações sobre a preocupação quanto à saúde humana no decorrer dos tempos.

No ano de 1978, após acalorados debates tendo como ponto de partida clamores do povo em relação às desordens em pesquisas com seres

humanos, princípios brotaram em terrenos da bioética, com a finalidade de se estabelecer paradigma a ser seguido por toda a sociedade, no tocante aos avanços científicos e biotecnológicos: autonomia, justiça, beneficência e não maleficência.

Em período similar da história, os indivíduos despertam para a consciência de um meio ambiente fragilizado por desrespeitosas ações antrópicas, que não consideram o caráter finito de seus bens. Começa-se, então, um movimento global de tutela e salvaguarda de interesses ambientais, com a finalidade de se conseguir a coexistência em conjunto com interesses econômicos e sociais.

Passadas quatro décadas, o mundo se depara com situações inimagináveis, criadas por uma sociedade de risco com enormes dificuldades em controlar seus impulsos e más consequências advindas de uma evolução científica e tecnológica desregrada, não atenta às limitações de tolerâncias humana e ambiental. Assiste-se à possibilidade real e palpável da concretização de situações de riscos e da ocorrência de danos irreversíveis não somente ao Planeta Terra, mas a todos os passageiros, sejam os existentes, sejam os que ainda nela habitarão. Daí a necessidade de imposição de parâmetros ético-legais para a defesa de um meio ambiente equilibrado, garantidor de recinto hospitaleiro que garanta perfeitas condições de saúde a todos os seres. Imprescindível se faz uma interpretação sistemática de estudos e normativas que tenham por finalidade a proteção tanto do meio ambiente quanto da saúde humana. Este é, portanto, o objetivo do estudo que ora se inicia.

Importante se faz o desenvolvimento por meio de uma sequência lógica de pensamentos. Para dar início, hão de se tecer comentários sobre o que se entende atualmente por sociedade de risco, sua origem, evolução, conceituação e atual situação. O presente trabalho buscará respaldo em autores renomados em âmbito mundial, com a finalidade de

demonstrar a necessidade da devida atenção em relação à sociedade de risco e meio ambiente. Posteriormente, buscar-se-á analisar o dever de preservação ambiental por parte de toda a coletividade. Da união de deveres e esforços do Poder Público e demais atores sociais nasce o que se entende por Estado de Direito Ambiental. Procurar-se-á detalhar seus norteadores, a saber: princípio da equidade intergeracional e princípio da precaução.

Em relação à equidade intergeracional há de se buscar evidenciar a necessidade da obediência de questões éticas pautada no princípio da responsabilidade, com o intuito de garantir direitos ambientais às presentes e futuras gerações. Quanto ao princípio da precaução, o presente estudo buscará, pela aplicação de técnicas interpretativas sistemática e teleológica, em fontes de direito internacionais, e internas, apresentar inovações e contribuições advindas da Bioética, mais especificamente do auxílio dos princípios bioéticos da beneficência e não maleficência, na possível busca de um fortalecimento não somente de tal princípio, mas também da própria concepção de Estado de Direito Ambiental.

2 SOCIEDADE DE RISCO

A sociedade de risco é tema amplamente tratado e debatido em dias atuais, devido à grande magnitude de seus efeitos e alcances. Para entendê-la é de suma importância compreender o significado de tal expressão. Por sociedade entende-se o “conjunto relativamente complexo de indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades, permanentemente associados e equipados de padrões culturais comuns, próprios para garantir a continuidade do todo e a realização de seus ideais (Silva, 1990, p. 1616). Por sua vez, risco é a “possibilidade de perigo, incerto mas previsível, que ameaça de dano a pessoa ou a coisa”

(Silva, 1990, p. 1521). Sociedade de risco é o conjunto de pessoas que se encontra inserido num ambiente altamente transformado por inovações técnico-industriais, integrado e contaminado pelos feitos de um sistema industrial mundial (Beck, 2010).

Os riscos advêm da modernização, e o ser humano não consegue impor limites para todos os danos, pois ainda não conseguiu traçar coordenadas precisas para tanto. Soma-se também o fato da rapidez dos acontecimentos, tornando possível o acesso a conhecimentos na velocidade de um clique; bombardeios diários de milhares de informações; aumento significativo em pesquisas e resultados obtidos na seara tecnológica; disseminação de novos conhecimentos científicos advindos de estudos exaustivos precedidos – na maioria esmagadora das vezes – de questionamentos inquietantes.

Não se trata a sociedade de risco de invenção recente, mas situação construída ao longo dos últimos séculos. Por meio da modernização e do avanço tecnológico, mudanças significativas passaram a ocorrer em uma sociedade pautada pela sua formação industrial. A sociedade global, sem distinção de classes ou sistemas, encontra-se unificada pelos perigos trazidos à tona por meio das consequências de uma “moderna Idade Média do perigo” (Beck, 2010, p. 8). O advento da ciência traz consigo várias consequências, tanto no campo positivo quanto em âmbito negativo, por meio de problemas correlacionados às novas descobertas.

Com o avanço e progresso das ciências (sendo que cada uma delas busca o conhecimento aprofundado em assuntos que lhes dizem respeito), o conhecimento do homem está alcançando níveis cada vez mais complexos, não somente com respostas, mas também com indagações; não somente com soluções, mas também com possíveis riscos. Há de se ressaltar as incertezas do futuro e, com elas, do

aparecimento de possíveis riscos à sociedade (Luhmann, 1991).

Essa situação pode ser claramente exemplificada pelas respostas obtidas em experimentos científicos. Busca-se, com elas, resolução de problemas que afligem a humanidade. Por meio de vultoso tempo dedicado à experimentação consegue-se obter, à primeira vista, solução para determinado problema. Todavia, em se tratando de respostas ou produtos inovadores, não há como se ter plena certeza da eficácia destes. Somente o tempo irá dizer se uma conclusão científica será benéfica ou maléfica com o meio (Luhmann, 1991).

Tais consequências serão sentidas pela sociedade, seja em pequena ou larga escala, trazendo à tona a questão da socialização do risco (Varella, 2006. p. 9).

A técnica busca materializar o saber teórico em prático. Há de se ressaltar que se deve buscar agir com cautela, pois a aplicação da teoria na vida real pode ocasionar o desencadeamento de uma série de fatos geradores de riscos. No caso apresentado, percebe-se claramente a socialização dos riscos, e se podem imaginar as devidas consequências. Com a análise de situações similares à esta, passa-se a indagar qual o papel dos guias norteados de comportamentos, mais especificamente sobre a ética dos seres humanos que compõem a sociedade de risco.

A ética encontra-se sustentada em alicerces forjados pelos milênios de sua existência. Trata-se de tema teórico de alto caráter utilitário. Não há como dissociá-la da vida de um indivíduo ou até mesmo da sociedade como um todo (Vázquez, 2004). Trata-se de uma preocupação que remonta tempos antigos, perpassando por situações históricas – conhecidas e registradas pela humanidade – até se chegar aos dias atuais. Entende-se tratar-se de algo habitual, costumeiro, que se perpetra no tempo (Almeida; Ochsenhofer, 2006).

A ética busca analisar, refletir e definir situações no campo do “dever-ser”, auxiliando no “ser”, ou seja, busca-se estabelecer paradigma de atitudes, condutas e situações no campo da perfeição, para que o homem, “ser” humano (considerando-se a média ponderada entre vícios e virtudes), busque alcançar a *arethé* (excelência), desenvolvimento máximo dos potenciais do indivíduo e da sociedade, o “dever-ser” tão almejado por filósofos e pensadores do Direito (Bittar, 2011).

Importantes contribuições (para não dizer elucidações) sobre questões éticas na sociedade de risco advêm de estudos sobre o princípio da responsabilidade (Jonas, 2006), inserido no contexto atual (e futuro) da ética de uma civilização que avança a passos largos em relação ao desenvolvimento tecnológico. Deve-se refletir sobre a ética tradicional, pautada no estudo de consequências próximas ao agir humano, e a importância dos reflexos de tais atitudes que perduram no tempo. Não há de se dizer de uma ética para o momento, mas uma ética responsável por uma série de desdobramentos que podem (ou não) ocorrer, considerando-se a exteriorização de pensamentos pela conduta humana ante as questões de tempo – não se esquecendo de fatores históricos (passado) alinhavados ao presente e possível futuro desejado – e de espaço (planeta Terra).

Começa-se, então, a se indagar não somente sobre questões atuais em relação às consequências advindas da sociedade de risco, mas também sobre o que poderá surgir em um futuro a médio e/ou a longo prazo. Busca-se tentar compreender, dentro de todo o movimento social de risco em que todos os cidadãos se encontram inseridos, quais são os riscos toleráveis e aceitos.

Aceita-se ou se tolera determinada situação em prol de algo considerado como melhor. A questão é entender o que se quer ou o que se espera, atrelada à certeza de se alcançar situação ou objeto

que valha a pena todo o sofrimento ou dificuldade, ocasionados pelas consequências advindas de uma sociedade de risco. Para tanto, importante ressaltar a necessidade de se aprofundar o assunto, traçando comentários sobre riscos de teto e riscos de piso (Sunstein, 2002).

Entende-se por riscos de teto níveis considerados como o limite a serem tolerados; enquanto riscos de piso são limites situados abaixo do limite de segurança. Por meio de estudos e pesquisas sobre sociedade de risco (tanto em caráter teórico-abstrato como visto até o presente momento, e em casos práticos), percebe-se que os mais interessados no assunto – os habitantes do planeta Terra – não possuem plena ou suficiente carga de informações sobre possíveis riscos aos quais encontram-se expostos no dia a dia de suas vidas, sejam de piso, sejam de teto. Creditam a seus representantes a responsabilidade de deliberação quanto aos níveis tolerados no que tange às mais diversas possibilidades de risco. Esses representantes, por sua vez, decidem e fixam padrões aceitáveis ou não, quer por estudos científicos (que conferem o maior grau de confiabilidade até o momento de sua constatação), quer por decisões fundadas em questões de vantagens políticas e/ou econômicas.

Dentre inúmeras áreas afetadas pela sociedade de risco, destaca-se a questão do local onde todos os seres humanos encontram-se inseridos, ou seja, o meio ambiente. Levando-se em consideração lições e noções ecológicas (Nalini, 2011), é de suma (para não dizer vital) importância que o homem se atente para as transformações em relação à sua casa, desde que a tecnologia passou a proporcionar possibilidade de alterações ambientais significativas. Logo, não há como dissociar a questão da sociedade de risco e meio ambiente.

3 SOCIEDADE DE RISCO E MEIO AMBIENTE

Até o final da década de 1960 e início da década de 1970, existia um mundo praticamente “adormecido” para com as questões ambientais. Fora uma minoria que já procurava disseminar e reivindicar a ideia de meio ambiente como direito de todos; a maioria, imbuída de espírito mercantilista, buscava disseminar recursos naturais em prol de interesses próprios, como se fossem infinitos. Não se busca aqui defender ou cogitar a possibilidade de que se pensasse numa natureza ilimitada. Constata-se simplesmente o fato de que, de acordo com uma visão puramente antropocêntrica, a natureza era ponto de contato para com o ser humano até o momento em que esta pudesse se doar à exaustão.

Percebe-se maior preocupação aos problemas de cunho ambiental no tocante ao globo (e, conseqüentemente, à população mundial) a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo, onde se reuniram 114 Estados para estabelecimento de diretrizes concernentes ao respeito à natureza e ao desenvolvimento global ante as possibilidades conferidas pelo meio ambiente.

A Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Organização das Nações Unidas [ONU], 1972, *on-line*) informa, em seu princípio nº 08, que

o desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favorável e para criar na terra as condições necessárias de melhoria da qualidade de vida. (Organização das Nações Unidas [ONU], 1972, *on-line*)

Ainda concernente aos aspectos econômicos, dita o princípio nº 18 que

como parte de sua contribuição ao desenvolvimento econômico e social deve-se utilizar a ciência e a

tecnologia para descobrir, evitar e combater os riscos que ameaçam o meio ambiente, para solucionar os problemas ambientais e para o bem comum da humanidade (ONU, 1972).

Encontram-se, nesses dois princípios, pontos relevantes para se buscar entender a necessidade de aprofundamento de estudos e esforços em prol de um desenvolvimento que respeite limites do meio ambiente, levando-se em consideração riscos (Demajorovic, 2003) advindos do desenvolvimento científico e econômico.

Subentende-se como um dos objetivos da preocupação ambiental a interação entre sociedade, economia e meio ambiente. Tais elementos compõem o que se busca compreender por desenvolvimento sustentável (Leite; Caetano, 2012). Mais que se constatarem os elementos componentes, há de se buscar – como um alquimista à procura do elixir da longa vida – a dosagem certa para se conseguir – oxalá – a perfeita interação do homem com o meio. Para tanto, importante se faz a análise e percepção da ação do homem ao decorrer dos tempos. Não há como separar de acontecimentos atuais prováveis efeitos futuros, da mesma forma como não existe a possibilidade de dissociação de eventos contemporâneos com fatos históricos ocorridos há décadas e – até mesmo – séculos passados.

Ponto de interseção, no que tange à sustentabilidade, é a necessidade de convergência de interesses ambientais e econômicos, ressaltando, assim, suas afinidades. Para justa interação de tais elementos (sociedade, economia e meio ambiente), na tentativa de se aprofundar estudos e percepções sobre desenvolvimento sustentável, buscando-se ultrapassar concepções capitalistas para se tratar de economia de mercado globalizado para se garantir desenvolvimento nos limites aceitáveis pelo meio ambiente, estudiosos em questões ambientais conferem nova roupagem ao desenvolvimento sustentável; por meio de novo prisma,

deixa-se de lado a ideia de sustentabilidade fraca para se aderir à figura da sustentabilidade forte.

Por sustentabilidade fraca entende-se a interação isonômica (a princípio) entre economia, sociedade e recursos naturais, inserida numa sociedade de risco em que se constata a incessante procura por poder e dominação. Diante de tais fatos, percebe-se que os recursos naturais ocupam (não na teoria, mas sim na prática) posição de desvantagem em relação aos demais, sem possibilidades, portanto, de se cumprir o disposto como conceito de desenvolvimento sustentável proposto pelo Relatório Brundtland (verificar nota explicativa de nº 17). Não mais se pode vislumbrar a defesa do meio ambiente – direito e interesse de todos – pelo conceito operacional que não possui forças para conter condutas e atitudes antiéticas (inclusive sem observância no princípio da responsabilidade) de famigerados interesses por lucros em uma sociedade de risco cada vez mais competitiva.

Por sua vez, a sustentabilidade forte busca uma readaptação dos elementos constitutivos do desenvolvimento sustentável, a saber: a natureza (donde provêm os recursos naturais) possui *status* diferenciado, de fundamento; enquanto economia e sociedade, não. Tal tratamento diferenciado proporciona distribuição equitativa de respeito a cada um desses elementos (Leite; Caetano, 2012), amparando, inclusive, diretrizes do Estado de Direito Ambiental (Zolo; Costa, 2006).

4 DIMINUIÇÃO DOS RISCOS: EQUIDADE INTERGERACIONAL E PRECAUÇÃO COMO SUPORTE DE UM ESTADO DE DIREITO AMBIENTAL

Visa ao Estado de Direito Ambiental o cumprimento de normas fundamentais – no tocante à matéria ambiental – por parte dos cidadãos e do próprio Estado, em todas as suas esferas. Como exemplo legislativo, cita-se a Constituição da

República Federativa do Brasil de 1988, que trouxe não somente capítulo específico para questões ambientais (Título VIII – “Da Ordem Social”, Capítulo VI – “Do Meio Ambiente”), mas também inúmeros dispositivos em seu corpo de 250 artigos versando sobre questões ambientais em suas diferentes variações (natural, artificial, cultural). No que tange às questões executivas, alguns comentários devem ser tecidos, considerando-se questões de Direito Pátrio.

O Estado de Direito Ambiental busca implantar o disposto no *caput* do artigo 225 da Constituição Federal, ou seja, junção de esforços para o bem comum. Tais esforços emanam não somente do Poder Público, mas também de todos os atores – cidadãos, empresas, organizações não governamentais – com voz para tanto, na propositura de políticas públicas que tenham como objetivo a concretização do que se espera da sustentabilidade forte (Fernandes Júnior, *on-line*). Para melhor compreensão da força e importância da sustentabilidade forte, mister se faz discorrer sobre dois princípios que, de acordo com pesquisas recentes (Leite; Caetano, 2012), alicerçam o Estado de Direito Ambiental: equidade intergeracional e precaução.

4.1 Princípio da Equidade Intergeracional

Dita a parte introdutória da Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente humano (ONU, 1972) que

a defesa e o melhoramento do meio ambiente humano para as gerações presentes e futuras se converteu na meta imperiosa da humanidade, que se deve perseguir, ao mesmo tempo em que se mantém as metas fundamentais já estabelecidas, da paz e do desenvolvimento econômico e social em todo o mundo, e em conformidade com elas.

Acrescenta em seu Princípio de nº 01 (ONU, 1972) que

o homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras [...]. (ONU, 1972)

Em âmbito interno, o *caput* do artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) também dispõe do assunto ao estatuir que

todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Brasil, 1988, art. 225).

O princípio da equidade intergeracional visa conferir a todas as gerações a possibilidade de não somente desfrutarem, mas também de participarem do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Constata-se em inúmeras tratativas de âmbito internacional, bem como no que toca à legislação e às políticas públicas internas, que o(s) Estado(s) busca(m) garantir tais direitos, cumprindo (ou procurando cumprir), dessa forma, o que se pede no desenvolvimento sustentável forte. Há de se buscar conferir à natureza certas prerrogativas ante o desenvolvimento social e econômico, para que futuras gerações tenham a mesma possibilidade de contato com recursos naturais como a presente possui (já não tanto como as gerações passadas) (Farber, *on-line*).

Complementando tal situação, importante salientar a necessidade de uma democracia amadurecida, alerta a seus próprios fracassos (frise-se aqui ocorrência de danos advindos da prática de situações de risco), que crie instituições e ferramentas com o escopo de garantir que a lei não expresse apenas valores ou faça declarações corretas, mas sim promova o bem-estar humano (Sunstein, 2002).

Há a necessidade do conhecimento da magnitude dos riscos, pela análise de dados obtidos por pesquisas científicas. Depois de conhecida a grandeza dos riscos, faz-se necessária a análise de custo-benefício (Sunstein, 2004). Eles realmente valem a pena? Integralmente? Parcialmente? De alguma forma? Com tais indagações, consegue-se vislumbrar de forma mais nítida a importância ao respeito ao princípio da equidade intergeracional, considerando-se quando e como se deve interagir com o meio ambiente, seja no tempo presente ou futuro, de tal forma a se respeitar tanto o ser humano quanto o meio ambiente (Nalini, 2011).

4.2 Princípio da Precaução

Como dito anteriormente, princípio que vem a sustentar a questão de Estado de Direito Ambiental juntamente com o da equidade intergeracional (garantindo-se, assim, concretização de norteadores da sustentabilidade forte) é o da precaução. Antes de discorrer sobre o assunto, importante explanar sobre o princípio da prevenção, para esclarecer a diferença entre ambos.

Como descrito no início do presente estudo, a sociedade de risco está intimamente associada à evolução tecnológica e a conhecimentos científicos. Estes produzem não somente respostas, mas também uma série de incertezas que, ao longo dos tempos, podem gerar não somente riscos, mas também situações concretas de cunho negativo – danos – para todos. Uma vez conhecidos esses danos, a sociedade de risco busca agir com cautela, precavendo-se, para que não mais ocorram. Deriva-se de tais entendimentos o princípio da prevenção, que

aplica-se a impactos ambientais já conhecidos e dos quais se possa, com segurança, estabelecer um conjunto de nexos de causalidade que seja suficiente para a identificação dos

impactos futuros e mais prováveis (Antunes, 2012, p. 48).

O princípio da prevenção é largamente utilizado, por exemplo, em questões vinculadas ao licenciamento ambiental, instrumento previsto em normativas pátrias pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 (também conhecida como Política Nacional do Meio Ambiente), em seu artigo 9º, inciso IV.

Uma vez que não há como se preverem danos, em situações em que imperam incertezas científicas, há de se dizer da necessidade de grande prudência, buscando, assim, a não ocorrência de males inimagináveis. Tais dúvidas, incertezas, riscos geram o entendimento de que certas ações devam ser evitadas, até que se prove o contrário (Granziera, 2009).

Não há necessidade de pleno conhecimento sobre a possibilidade de ocorrência de dano ambiental para a paralisação de um ato, empreendimento ou experimento. O risco existente deve ser causa de suspensão de atividades. No tocante a tal princípio, busca-se evidenciar que sua aplicabilidade está intimamente ligada às incertezas científicas sobre determinado assunto. Enfatiza-se o “aspecto negativo”, ou seja, caso esteja subentendido que determinada situação ou objeto possa ocasionar danos para com o ambiente, imperativo se faz sua paralisação, até que estudos científicos comprovem sua ineficácia (no sentido de causar danos, transtornos, prejuízos). Tanto fontes de direito internacional quanto de direito interno sustentam-se no princípio da precaução para a persecução da justa implantação da relação pacífica entre sociedade, economia e meio ambiente. O Princípio 15 da Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Organização das Nações Unidas [ONU], 1992, *on-line*) estatui que

com o fim de proteger o meio ambiente, o princípio da precaução deverá ser amplamente observado

pelos Estados, de acordo com suas capacidades. Quando houver ameaça de danos graves ou irreversíveis, a ausência de certeza científica absoluta não será utilizada como razão para o adiamento de medidas economicamente viáveis para prevenir a degradação ambiental (Organização das Nações Unidas [ONU], 1992, *on-line*).

A finalidade da Declaração é, como o próprio nome sugere, manifestar, expressar, anunciar, pronunciar. É fonte de direito internacional que “cria princípios gerais” (Varella, 2012, p. 41), sendo que estes buscam-se difundir e correlacionar-se com os demais (Sadeleer, *on-line*).

Verifica-se a apreensão – por meio da adoção do princípio da precaução – por parte de sujeitos internacionais no tocante aos objetivos e finalidades dos tratados que, de alguma forma, versam sobre questões ambientais. Comprova-se, portanto, a preocupação mundial em torno do tema meio ambiente e assuntos afins (questões econômicas, sociais, preservacionistas). Constata-se, inclusive, a questão do acolhimento do princípio da precaução por Organizações Internacionais, mais especificamente a Organização Mundial do Comércio (OMC), como pode ser observado em alguns julgados do Órgão de Solução de Controvérsias (OSC) e no Acordo sobre Aplicação de Medidas Sanitárias e Fitossanitárias (Organização Mundial do Comércio [OMC], 1995, *on-line*).

No que diz respeito às nascentes jurídicas de âmbito interno, a Constituição da República Federativa do Brasil, por meio do seu artigo 225, busca tratar do tema, tanto de forma direta (como, por exemplo, o texto contido no inciso 5º, ao dizer que incumbe ao Poder Público “controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, à qualidade de vida e ao meio ambiente”), quanto indiretamente (como, por exemplo, de acordo com o disposto no inciso VI, pela

promoção da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”).

No tocante à legislação infraconstitucional, tem-se como exemplo de norma que expressa o princípio da precaução a Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005, que, em seu artigo 1º, traz a informação de buscar estabelecer normas de segurança quanto às atividades e mecanismos condizentes aos organismos geneticamente modificados (OGM),

tendo como diretrizes o estímulo ao avanço científico na área de biossegurança e biotecnologia, a proteção à vida e à saúde humana, animal e vegetal, e a observância do princípio da precaução para a proteção do meio ambiente (BRASIL, 2005).

Quanto à jurisprudência, cita-se julgado do Supremo Tribunal Federal (STF) em relação à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), levando-se em consideração a fundamentação legal pela interpretação lógica, sistemática e teleológica, conforme os artigos 170 (Título VII “Da Ordem Econômica e Financeira”, Capítulo I “Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica”); 196 (Título VIII “Da Ordem Social, Capítulo II, Seção II “Da Saúde”); e 225 (Título VIII “Da Ordem Social”, Capítulo VI “Do Meio Ambiente) da Constituição da República Federativa do Brasil, em relação à constitucionalidade de atos normativos proibitivos da importação de pneus usados, com vistas ao cumprimento do que solicita a expressão “meio ambiente equilibrado”, ou seja, respeito às questões ambientais e de saúde:

[...] 4.Princípios constitucionais (art. 225) a) do desenvolvimento sustentável e b) da equidade e responsabilidade intergeracional. Meio ambiente ecologicamente equilibrado: preservação para a geração atual e para as gerações futuras. Desenvolvimento sustentável: crescimento econômico com garantia paralela e superiormente respeitada da saúde da população, cujos direitos

devem ser observados em face das necessidades atuais e daquelas previsíveis e a serem prevenidas para garantia e respeito às gerações futuras. Atendimento ao princípio da precaução, acolhido constitucionalmente, harmonizado com os demais princípios da ordem social e econômica. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 101 / DF - Distrito Federal Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Relator(a): Min. Cármen Lúcia. Julgamento: 24/06/2009. Órgão Julgador: Tribunal Pleno** (Brasil. 2009, *on-line*).

Pela adoção do princípio da precaução, busca-se implantar na sociedade de risco a máxima da expressão “meio ambiente equilibrado”, ou seja, garantir a todos não somente um recinto livre de perigos e danos toleráveis, mas também conferir a todos a tão desejada “sadia qualidade de vida”. Diz a Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano (Declaração de Estocolmo), em seu princípio oitavo que

o desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favorável e para criar na terra as condições necessárias de melhoria da qualidade de vida (ONU, 1972).

De acordo com o que fora abordado, a Constituição da República Federativa do Brasil, no *caput* de seu artigo 225, diz que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida [...]”. No tocante à legislação infraconstitucional, a Lei nº 6.938, de 1981, em seu art. 6º, II, dita que o CONAMA deve

deliberar, no âmbito de sua competência, sobre normas e padrões compatíveis com o meio ambiente ecologicamente equilibrado e essencial à sadia qualidade de vida (Brasil,1981).

Percebe-se, por tais referências normativas, que questões ambientais estão intrinsecamente ligadas à saúde, e vice-versa. A própria Declaração de

Estocolmo comprova tal fato, por meio de sua parte introdutória, ao dizer que

[...] Em nosso redor vemos multiplicarem-se as provas do dano causado pelo homem em muitas regiões da terra, níveis perigosos de poluição da água, do ar, da terra e dos seres vivos; grandes transtornos de equilíbrio ecológico da biosfera; destruição e esgotamento de recursos insubstituíveis e graves deficiências, nocivas para a saúde física, mental e social do homem, no meio ambiente por ele criado, especialmente naquele em que vive e trabalha (ONU, 1972).

Ou seja, a garantia da saúde humana (física, social e mental) é de suma importância não somente para a interação do cidadão mundial com seu meio (inclusive meio ambiente do trabalho), mas também para a garantia do cumprimento do princípio geral de direito universal da dignidade da pessoa humana. Complementa ainda que

[...] Nos países em desenvolvimento, a maioria dos problemas ambientais está motivada pelo subdesenvolvimento. Milhões de pessoas seguem vivendo muito abaixo dos níveis mínimos necessários para uma existência humana digna, privada de alimentação e vestuário, de habitação e educação, de condições de saúde e de higiene adequadas. Assim, os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades e a necessidade de salvaguardar e melhorar o meio ambiente. Com o mesmo fim, os países industrializados devem esforçar-se para reduzir a distância que os separa dos países em desenvolvimento. Nos países industrializados, os problemas ambientais estão geralmente relacionados com a industrialização e o desenvolvimento tecnológico (ONU, 1972).

Evidencia-se também a preocupação em relação à forma de desenvolvimento dos Estados, alcançado por alguns, desejado pela maioria, com longo caminho a percorrer, tendo como rota tortuosa e estreita trilha imposta pela sociedade de risco. De acordo com as palavras acima

ditadas, Estados em desenvolvimento (para não dizer dos que se encontram na linha da pobreza e os que se situam na miséria) devem buscar conferir devida tutela ao meio ambiente, buscando alcançar, entre outros objetivos, a tão almejada qualidade de vida, por meio de condições de saúde e higiene satisfatórias. Não há como dissociar saúde e meio ambiente. É necessidade premente a salvaguarda desses dois itens que, juntos, compõem o que se entende por meio ambiente equilibrado. A saúde humana encontra-se intrinsecamente conectada ao princípio da prevenção que, juntamente com o princípio da equidade intergeracional, sustentam o que se busca no Estado de Direito Ambiental.

Busca-se, a partir desse momento, demonstrar a importância de maiores estudos no que tange à saúde, para contribuição no sentido de se conferir maior robustez ao princípio da precaução, e, por conseguinte, ao Estado de Direito Ambiental. Há de se recorrer, portanto, aos ensinamentos e fundamentos na área da Bioética.

5 CONTRIBUIÇÃO BIOÉTICA PARA O FORTALECIMENTO DO PRINCÍPIO DA PRECAUÇÃO NA LUTA CONTRA OS RISCOS: PRINCÍPIOS BIOÉTICOS

Busca-se, com a seção que ora se inicia, traçar um panorama sobre o caminhar bioético no tempo, com fito de se fazer compreender os encadeamentos lógicos referentes ao seu surgimento, percepção e ação; bem como a análise de dois princípios de grande relevância para a pesquisa em questão: os princípios da beneficência e não-maleficência, em uma abordagem sistematizada com o princípio da precaução, no tocante à sociedade de risco.

5.1 Noções Gerais sobre Bioética

Levando-se em consideração informações colhidas ao decorrer de toda a

História, o mundo vem assistindo, somente a bem pouco tempo, aos avanços na área da saúde como nunca se vira antes. Dentre alguns pontos, destacam-se o aprimoramento de medicamentos; descobertas científicas em prol da saúde humana; procedimentos mais eficazes e seguros; aumento na expectativa de vida do homem.

Subentende-se, considerando-se os avanços tecnológicos, a necessidade da união entre ética e vida, fazendo nascer, assim, a Bioética. Tal vocábulo, que significa “ética da vida”, fora utilizado pela primeira vez em 1971, pelo biólogo e oncologista Van Rensselaer Potter, da Universidade de Wisconsin, ao escrever o livro “Bioética: a ponte para o futuro” (*Bioethics: bridge to the future*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York) (Pessini; Barchifontaine, 2010). Há de se dizer que, em um primeiro momento, “bioética” buscava traçar e delinear contornos concernentes às questões ecológicas, ou seja, do estudo da interação entre o homem e o ambiente em que se encontra inserido, que o cerca.

Verifica-se, portanto, a necessidade de interação entre questões bioéticas e ambientais para que seja conferida a devida importância ao princípio da precaução, a ser tratado e utilizado em uma sociedade de risco.

Os Estados Unidos da América, país considerado como berço da abordagem Bioética, deram local a escândalos envolvendo experimentos com seres humanos considerados como o estopim para a necessidade de se desenvolverem princípios bioéticos relacionados à dignidade da pessoa humana. Clamores foram ouvidos, resultando na criação da Comissão Nacional para a Proteção dos Seres Humanos da Pesquisa Bioética e Comportamental (*National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research*), no ano de 1974. Tal comissão tinha como tarefa final estabelecer princípios que

servissem de parâmetro para as pesquisas em seres humanos.

Após quatro anos de pesquisa, em 1978, a Comissão expediu um relatório. Por ter sido desenvolvido no Centro de Convenções Belmont, em Elkrige, Estado de Maryland, ficou conhecido como *Belmont Report* (Relatório Belmont). Entre os princípios focados pela Comissão, apenas três foram considerados como fundamentais, pois já possuíam referência em documentos anteriores sobre experimentação em seres humanos (Silva, 2002).

Trata-se, portanto, da “Trindade Bioética”, formada pelos princípios da Autonomia, Beneficência e Justiça. Entretanto, um ano após a publicação do Relatório Belmont, incluiu-se mais um princípio aos três já existentes: o princípio da não maleficência (*primun non nocere*), por Tom L. Beauchamp, membro participante da elaboração do referido documento, juntamente com James F. Childress. Essa classificação encontra-se inserida na obra *Princípios de Ética Biomédica (Principles of Biomedical Ethics)*, de 1979.

Por tudo o que já fora tratado até o presente momento, percebe-se, mesmo que indiretamente, a necessidade de vinculação de questões bioéticas às trazidas pelos acontecimentos da sociedade de risco. Não há como dissociar questões bioéticas de questões ambientais, ecológicas. Para melhor entendimento sobre tal integração, importante se faz a análise dos princípios bioéticos, a saber: autonomia, justiça, beneficência e não maleficência, sendo estes últimos analisados, também sob o enfoque ambiental, no princípio da precaução.

5.2 Análise hermenêutica dos princípios bioéticos da beneficência e não maleficência ante o princípio da precaução: fortalecimento do estado de direito ambiental diante da sociedade de risco

Após breves – mas suficientes – comentários sobre o surgimento da Bioética e de seus princípios, pode-se, afinal, buscar a integração com a temática ambiental, mais especificamente sobre a importância da beneficência e não maleficência para com o fortalecimento do princípio da precaução no tocante à garantia de um meio ambiente equilibrado. Todavia, é importante fazer considerações sobre os princípios bioéticos e suas finalidades.

O princípio da autonomia (do grego *autós*, eu, próprio, e *nomos*, lei) tem por finalidade a busca da garantia de liberdade de cada pessoa. Há que se dizer também que a própria História explica o surgimento do direito de autonomia do próprio corpo, no que tange a questões tratadas pelos estudiosos em Direitos Humanos. Hunt (2009), ao tratar sobre questões que deram ensejo à tutela dos Direitos Humanos, afirma que a autonomia do corpo (e à do indivíduo) fica cada vez mais nítida a partir do momento em que as pessoas passam a “enxergar” o sofrimento do outro, dentro de todo um contexto histórico que remonta séculos.

Para o princípio da autonomia, a vontade de cada um deve ser respeitada, por sua privacidade, confiança, escolha e verdade. Importante salientar que todos esses direitos se coadunam com pontos já levantados neste presente estudo sobre o respeito e cautela em relação ao indivíduo e ao meio ambiente na sociedade de risco. Autonomia “significa a faculdade de a pessoa governar-se a si mesma, ou a capacidade de se autogovernar, escolher, decidir, avaliar, sem restrições internas ou externas” (Correia, 1996, p. 40). O consentimento é palavra-chave na aplicação desse princípio, reforçando, assim, a liberdade, desde que não prejudique terceiros (Conti, 2001).

Trata o princípio da justiça de questões vinculadas à equitativa distribuição de serviços de saúde (Diniz, 2007). Tal princípio busca referências nos princípios da isonomia e dignidade da

pessoa humana. Garante, dessa forma, igualdade de tratamentos, fortalecendo, assim, os próximos princípios bioéticos a serem analisados: beneficência e não maleficência.

O *princípio da beneficência* (do latim *bonum facere*) possui raízes no juramento hipocrático “aplicarei os regimes para o bem do doente segundo o meu poder e entendimento, nunca para causar dano ou mal a alguém”, buscando o hábito de fazer o bem, não importe a quem (Fabriz, 2003, p. 108).

Não há como não enxergar em tais palavras a possibilidade de se estabelecer um elo com questões tratadas pelo princípio da precaução ambiental no tocante às incertezas advindas do avanço tecnológico. Todavia, antes de se adentrar em tal discussão, convém fazer algumas considerações sobre o último princípio bioético a ser tratado. O princípio da não maleficência, como dito anteriormente, adentrou no rol dos princípios bioéticos no ano posterior ao da publicação do Relatório Belmont, tendo por finalidade garantir que nenhum mal seja feito. Percebe-se grande proximidade para com o princípio da beneficência, por também ter como objetivo a garantia de bem-estar, e impedir que qualquer ato de aspecto negativo venha a macular a saúde de um indivíduo.

Há de se ressaltar, neste momento, definições postas pelo Relatório Belmont sobre pontos correlacionados com o princípio da beneficência e não maleficência, já se buscando estabelecer conexão com questões ambientais. Sobre o princípio da beneficência, diz o Relatório que

As pessoas são tratadas eticamente. Suas decisões são respeitadas e elas são protegidas de dano. Esforça-se para assegurar-lhes bem-estar. Esta forma de procedimento situa-se no âmbito do princípio da beneficência. O termo “beneficência” é frequentemente entendido como atos de bondade e de caridade que vão além da restrita obrigação. Neste

documento, beneficência é entendida num sentido mais forte, como uma obrigação. Duas regras gerais foram formuladas com expressões complementares aos atos de beneficência entendidos neste sentido: 1) não causar dano, e 2) maximizar os possíveis benefícios e diminuir os possíveis danos (Pessini, Barchifontaine, 2010, p. 618-619).

O Relatório Belmont tem por finalidade tratar de questões correlacionadas à saúde das pessoas. Algumas palavras e expressões contidas neste fragmento acima apresentado (“obrigação”, “não causar dano”, “maximizar possíveis benefícios”, “diminuir possíveis danos”) reforçam o que se espera de um meio ambiente equilibrado (saúde e meio ambiente) e, em muitos casos, ajudam a contornar situações advindas da sociedade de risco. Por consequência, constata-se a possibilidade da utilização dos princípios bioéticos em matéria ambiental, especificamente os da beneficência e não maleficência. Vislumbra-se melhor tal situação após análise de dispositivos concernentes à Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, adotada por aclamação, em 19 de outubro de 2005, pela 33ª Sessão da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Em seu artigo 1º, “b”, encontra-se a informação que

a Declaração trata das questões éticas relacionadas [...] às ciências da vida e às tecnologias associadas quando aplicadas aos seres humanos, levando em conta suas dimensões sociais, legais e ambientais (UNESCO, 2005).

No artigo 2º, VII, tem por um de seus objetivos “salvaguardar e promover os interesses das gerações presentes e futuras”. O artigo 14, III, que trata sobre o Princípio da Responsabilidade Social e Saúde, dita que se possa usufruir o mais alto padrão de saúde atingível; entendimento considerado como um dos principais direitos fundamentais de todo ser humano, “o progresso da ciência da

tecnologia deve ampliar [...] a melhoria das condições de vida e do meio ambiente” (UNESCO, 2005). O artigo 16 trata sobre o Princípio da Proteção das Gerações Futuras ao estatuir que

o impacto das ciências da vida sobre gerações futuras, incluindo sobre sua constituição genética, deve ser devidamente considerado (UNESCO, 2005).

O artigo 17 traz informações sobre proteção ambiental, dizendo que

devida atenção deve ser dada à inter-relação de seres humanos com outras formas de vida, à importância do acesso e utilização adequada de recursos biológicos e genéticos, ao respeito pelo conhecimento tradicional e ao papel dos seres humanos na proteção do meio ambiente, da biosfera e da biodiversidade (UNESCO, 2005).

Pela utilização de técnicas interpretativas lógica, histórica e teleológica, constata-se que a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos busca unir questões sanitárias e ambientais. Constitui-se como ponte para ligar pontos referentes à saúde e ao meio ambiente, ou seja, é instrumento internacional que contribui efetivamente para a implantação de um meio ambiente equilibrado, com vistas à instauração de uma ecologia social (Pessini, Barchifontaine, 2010, p. 98). Percebe-se a necessidade de diálogo entre os conhecimentos, ou seja, comunicação entre sistemas que buscam romper com a autopoiese (Luhmann, 1991).

Considerando-se os dispositivos acima mencionados, por meio da utilização da técnica de interpretação sistemática, verifica-se que a presente Declaração se preocupa com temas tecnológicos, sanitários, sociais e ambientais (Barbosa, 2010), também tratados pelo princípio da precaução. Percebe-se a preocupação bioética com questões postas pela sociedade de risco, buscando a prática de uma ética de responsabilidade não somente para os

presentes, mas também para os que estão por vir, pois todas as ações praticadas no presente refletirão no futuro, podendo afetar a saúde e o ambiente de gerações próximas.

Há de se dizer que tal interpretação sistêmica também deva ocorrer em âmbito interno de cada Estado, com a finalidade de proteger ainda mais o meio ambiente por meio de um princípio ambiental que busca evitar a prática de atos, empreendimentos e pesquisas sem as devidas certezas no campo da ciência, aliado a princípios que têm por finalidade a defesa da saúde humana. Essa fusão entre os princípios da precaução, beneficência e não maleficência auxiliam, inclusive, no tocante ao bom cumprimento do princípio da equidade intergeracional. Por sua vez, aumenta-se a blindagem do Estado de Direito Ambiental, pelo princípio da equidade intergeracional aliado com um princípio de precaução fortalecido com princípios bioéticos, contribuindo, inclusive, para a devida aplicação do desenvolvimento sustentável forte para uma sociedade de visão antropocêntrica reflexiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual caminha a passos largos no tocante aos avanços no âmbito científico e tecnológico, fazendo com que melhorias e respostas às necessidades humanas sejam trazidas à tona. Todavia, não se constata somente melhoramentos.

Novas tecnologias e novas descobertas científicas também fazem brotar riscos, que se arraigam no âmago da coletividade, possibilitando a ocorrência de sérios danos. É com grande preocupação que se trata de possíveis problemas advindos de uma sociedade de risco em relação ao ambiente onde se encontra inserida.

Por meio de estudos da interação homem e meio ambiente, constata-se a

necessidade premente de se agir com grande prudência e cautela para com a natureza. Esta, ao mesmo tempo em que demonstra sua fortaleza, expõe também suas fragilidades que, em contato com condutas humanas não direcionadas por uma ética responsável, podem fazer com que toda uma complexa estrutura venha abaixo.

O Direito, pautado por parâmetros axiológicos, busca proteger o que lhe toca como essencial. Enquadra-se em tal situação o meio ambiente, interesse difuso, essencial à saúde e permanência dos seres humanos no Planeta Terra. Para a devida tutela, deve o sistema jurídico, por meio do Estado de Direito Ambiental, buscar proteção pela imposição de cuidados emanados por parte de todos os que dele fazem parte – seja o Poder Público ou a coletividade –, tendo por sustentação os princípios da equidade intergeracional e precaução.

Averigua-se na equidade intergeracional a presença de fortes fundamentos de ordem ética. Esta, por sua vez, deve ser orientada pelo princípio da responsabilidade, considerando-se o contexto atual (e futuro) da ética de uma civilização que avança a passos largos em relação ao desenvolvimento tecnológico. Não há o que se dizer de uma ética para o momento, mas uma ética ambiental responsável por uma série de desdobramentos que podem – ou não – ocorrer devido aos acontecimentos oriundos de uma sociedade de risco.

Juntamente com a equidade intergeracional, a precaução deve impedir com que danos de qualquer natureza e intensidade ocorram para com o meio ambiente e, consequentemente, ao ser humano, com vistas à implantação de um meio ambiente equilibrado, ou seja, plena segurança tanto em questões ambientais como sanitárias. Para tanto, é imprescindível se fazer ligação do princípio da precaução com os princípios bioéticos, mais especificamente os da beneficência e não maleficência (buscar sempre o feito

do bem em relação ao bem-estar de todos, maximizar os possíveis benefícios e diminuir os possíveis danos), para conferir-lhe mais energia e vigor em relação à proteção da saúde humana. Tais princípios devem corroborar o princípio da precaução na árdua tarefa de impedir que atos, empreendimentos e pesquisas, não amparados por certezas científicas, coloquem em risco o meio ambiente e a saúde de todos.

Perigos e riscos fazem parte da sociedade atual, não há como negá-los. Importante se faz saber conviver com eles e, em paralelo, conhecê-los melhor para que, quem sabe, num futuro próximo, o homem consiga “domar” os riscos advindos de sua própria inquietude, curiosidade e busca pelo poder e dominação. Busca-se, por meio do apontamento à observância dos princípios bioéticos, uma contribuição para o pleno exercício do princípio da precaução, que juntamente com a equidade intergeracional desempenham função primordial na busca pela implantação de uma justa interação entre sociedade, economia e meio ambiente, pelo Estado de Direito Ambiental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Assis de; Christmann, Martha Ochsenhofer. **Ética e direito**: uma perspectiva integrada. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BARBOSA, Swedenberger. **Bioética no estado brasileiro**. Brasília: UnB, 2010.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento; inclui entrevista inédita com o autor. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.105, de 24 de março de 2005**. Regulamenta os incisos II, IV e V do § 1º do art. 225 da Constituição Federal, estabelece normas de segurança e mecanismos de fiscalização de atividades que envolvam organismos geneticamente modificados [...]. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11105.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.

CONTI, Matilde Carone Slaibi. **Ética e direito na manipulação do genoma humano**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

CORREIA, Francisco de Assis. Alguns desafios atuais da bioética. In: PESSINI, Léo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Fundamentos da bioética**. São Paulo: Paulus, 1996.

DEMAJOROVIC, Jacques. **Sociedade de risco e responsabilidade socioambiental**: perspectivas para a educação corporativa. São Paulo: Senac, 2003.

DINIZ, Maria Helena. **O estado atual do biodireito**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FABRIZ, Daury Cesar. **Bioética e direitos fundamentais**. Belo Horizonte: Melhoramentos, 2003.

FARBER, Daniel A. From here to eternity: environment law and future generations. University of Illinois. **Social science research network**, University of Minnesota Law School, research paper n. 2-7, p. 01-58, jul. 2002. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=314464. Acesso em: 10 abr 2023.

FERNANDES JÚNIOR, Natanael Caetano. O Estado ambiental de direito na sociedade de risco. **Tribunal de justiça do Distrito Federal e dos Territórios**, 2013. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/impressa/campanhas-e-produtos/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2013/o-estado-ambiental-de-direito-na-sociedade-de-risco-natanael-caetano-fernandes-junior>. Acesso em: 8 ago 2023.

GRANZIERA, Maria Luiza Machado. **Direito ambiental**. São Paulo: Atlas, 2009.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos** – uma história. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução do original alemão Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC Rio, 2006.

LEITE, José Rubens Morato; CAETANO, Matheus Almeida. Aproximações à sustentabilidade material no estado de direito ambiental brasileiro. In: LEITE, José Rubens Morato; SIVINI, Helene; CAETANO, Matheus Almeida (org.). **Repensando o estado de direito ambiental**. Coleção Pensando o Direito no Século XXI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

LUHMANN, Niklas. **Sociología del riesgo**. Tradução: Silvia Pappe, Brunhilde Erker, Luis Felipe Segura, Javier Torres Nafarrate.

Guadalajara: Universidade Iberoamericana; Universidade de Guadalajara, 1991.

NALINI, José Renato. **Ética geral e profissional**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo: ONU, 1972. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf>. Acesso em: 4 ago 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento**. Brasília: ONU Brasil, 2023. Disponível em: <https://legal.un.org/avl/ha/dunche/dunche.html>. Acesso em: 24 jul 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO [OMC]. **Acuerdo sobre la Aplicación de Medidas Sanitarias y Fitosanitarias**. Genebra: OMC, 1995. Disponível em: https://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/15sps_01_s.htm#Article1. Acesso em: 9 nov 2023.

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, Loyola, 2010.

SADELEER, Nicolas de. O estatuto do princípio da precaução no Direito Internacional. In: PLATIAU, Ana Flávia Barros; VARELLA, Marcelo Dias (org.). **Princípio da precaução**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 47-74.

SILVA, Aldalberto Prado e. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. v. 3. 12. ed. São Paulo: Encyclopédia Britannica do Brasil: Cia Melhoramentos de São Paulo, 1990.

SILVA, Reinaldo Pereira e. **Introdução ao biodireito**: investigações político-jurídicas

sobre o estatuto da concepção humana. São Paulo: LTr, 2002.

SUNSTEIN, Cass R. **Cost-benefit analysis and the environment**. Law School. Chicago: The University of Chicago, 2004.

SUNSTEIN, Cass R. **Risk and reason: safety, law and the environment**. Cambridge University Press, 2002.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal [STF]. A Constituição e o Supremo. 6. ed. atual. até a EC 99/2017. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=publicacaoLegislacaoAnotada>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal [STF]. **ADPF 101 / DF – Distrito Federal Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental**. Rel. Min. Cármen Lúcia, 24 de junho de 2009. Brasília, D: STF, 2009. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=629955>. Acesso em: 1 nov. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/01461/146180por.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração universal sobre bioética e direitos humanos**. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_por. Acesso em: 1 nov. 2023.

VARELLA, Marcelo D. **Direito internacional público**. São Paulo: Saraiva, 2012.

VARELLA, Marcelo D. Variações sobre um mesmo tema: O exemplo da implementação do princípio da precaução pela CIJ, OMC, CJCE e EUA. In: VARELLA, Marcelo Dias; PLATIAU, Ana Flávia Barros. **Princípio da precaução**. Disponível em: https://www.geocities.ws/marcelodiasvarella/arquivos/livros/PP_intro.pdf. Acesso em: 1 nov. 23.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

ZOLO, Danilo; COSTA, Pietro (org.). **O estado de direito**. Tradução [de] Carlo Alberto Dastoli. São Paulo: Martins Fontes, 2006.



GUSTAVO PASCHOAL TEIXEIRA DE CASTRO OLIVEIRA

Professor Doutor do Curso de Direito do Centro Universitário Luterano de Palmas, e da Universidade Federal do Tocantins –UFT, vinculado ao Colegiado do Curso de Direito e ao Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (PPGPJDH), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Advogado.



MÁRCIA DIEGUEZ LEUZINGER

Professora Doutora da graduação e do Programa de Doutorado e Mestrado do Centro Universitário de Brasília – CEUB. É professora adjunta da faculdade de Direito da University of New England, Austrália. Procuradora do Estado do Paraná em Brasília.

Crianças e adolescentes indígenas e as desigualdades na educação básica: uma análise sobre o fracasso escolar enquanto uma discriminação sociocultural

Indigenous children and adolescents and inequalities in basic education: an analysis of school failure as sociocultural discrimination

André Viana Custódio, Celiena Santos Mânica^a.

^aUniversidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. E-mail: manicaceliena@yahoo.com.br

Resumo: O artigo busca apresentar um estudo sobre as desigualdades no sistema educacional quando se trata da educação básica de crianças e adolescentes indígenas e como o fracasso escolar pode representar uma discriminação sociocultural. Faz-se na presente pesquisa uma análise da estrutura educacional eurocêntrica, avaliando-se os índices de desempenho escolar em comunidades indígenas, bem como a análise de políticas públicas para a educação indígena. Ainda, aborda-se o descompasso com as expectativas e necessidades dessas comunidades. O sistema educacional desrespeita as formas tradicionais de conhecimento, o que denuncia uma colonização dos saberes dentro de uma estrutura educacional de herança eurocêntrica, a qual resulta em práticas discriminatórias.

Palavras-chave: Adolescente; Criança; Educação; Indígena; Políticas Públicas.

Abstract: The article aims to present a study on the inequalities in the educational system concerning the basic education of indigenous children and adolescents, and how academic failure can represent sociocultural discrimination. This research analyzes the Eurocentric educational structure, evaluating school performance indices in indigenous communities, as well as analyzing public policies for indigenous education. Furthermore, the gap with the expectations and needs of these communities is addressed. The educational system disrespects traditional forms of knowledge, which denounces a colonization of knowledge within an educational structure of Eurocentric heritage, which results in discriminatory practices.

Keywords: Adolescent; Child; Education; Indigenous; Public Policies.

Submetido em: 29/05/2023

Aceito em: 17/10/2023

1 INTRODUÇÃO

A educação básica é um direito social, previsto na Constituição de 1988 e garantido a todos. A escola ocupa um lugar de importância na formação de crianças e adolescentes, uma vez que é um espaço que deve privilegiar o intercâmbio de saberes. Porém, o modelo educacional brasileiro está fundamentalmente baseado em uma herança eurocêntrica, a qual mantém as raízes coloniais de

hierarquização dos saberes elencando o conhecimento científico europeu como o de maior relevância.

Os diversos grupos indígenas representam uma resistência ao permanecerem em grupos nas cinco regiões do Brasil, apesar de terem sido vítimas de um extermínio em massa desde a colonização. São grupos que possuem diferentes identidades culturais, compartilham saberes ancestrais e

apresentam uma riqueza em pinturas, línguas, estrutura e organização social e espiritualidade.

Na primeira parte do trabalho, analisou-se a identidade cultural indígena e as incoerências da estrutura escolar eurocêntrica implantada dentro das comunidades. No segundo ponto tratou-se dos índices de desempenho escolar em comunidades indígenas e o contexto educacional brasileiro em descompasso com as expectativas de crianças e adolescentes indígenas, o que reflete em índices de fracasso escolar. Na última parte do estudo foram abordados alguns aspectos da política nacional para a educação indígena enquanto uma ação em transformação, ainda longe de estar consolidada.

Sendo assim, questionou-se: quais são as situações que levam ao fracasso escolar e por quê crianças e adolescentes indígenas são os mais atingidos? A hipótese inicial foi a de que a estrutura educacional eurocêntrica não responde às expectativas e necessidades das comunidades indígenas, desrespeitando suas formas tradicionais de conhecimento, o que denuncia uma colonização dos saberes dentro de uma estrutura educacional de herança eurocêntrica e revela uma falha coletiva na garantia desse direito.

Os resultados alcançados apontaram para um contexto educacional assimétrico, no qual comunidades indígenas não recebem o devido respeito e reconhecimento no cenário nacional, e têm um pleno acesso à educação diferenciada. A estrutura escolar eurocêntrica reflete suas imperfeições na carência de uma formulação de indicadores, pois os utilizados tendem a privilegiar um modelo educacional ocidentalizado, que valoriza o conhecimento acadêmico formal e desconsidera os saberes tradicionais e as formas de aprendizagem próprias das comunidades indígenas.

A pesquisa se justifica pelo panorama dos altos índices de fracasso escolar dentro das comunidades indígenas, o que demonstra uma inadequação da estrutura educacional e aponta para a necessidade de desenvolver ações de promoção dos saberes dos povos originários, que levem em consideração as suas especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas.

Para tornar possível a elaboração do trabalho, se utilizou o método de abordagem dedutivo e como método de procedimento foi utilizado o monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, a partir de pesquisas bibliográficas, livros, documentos oficiais e pesquisas que tratam da temática.

2 A IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA E AS INCOERÊNCIAS DE UMA ESTRUTURA ESCOLAR EUROCÊNTRICA

No Brasil, ao longo dos séculos, a história indígena foi sendo contada por figuras dominadoras, as quais criaram uma imagem do índio que contradizia suas riquezas culturais e negava as suas contribuições na identidade nacional, uma visão construída pela perspectiva de colonizadores. “A colonização fundada no saque e na predação, envolveu todos os “gentios”, sem nenhum critério, até os de tenra idade[...]” (Mubarak Sobrinho, 2007, p. 470).

Os índios foram retratados como animalizados, preguiçosos e monoculturais, uma vez que as suas diversas expressões não eram compreendidas ou visibilizadas, mas negligenciadas em uma tentativa de apagamento. “Essa identidade foi construída pelo discurso dos colonizadores, isso se dá por movimentos de silenciamentos[...]” (Bonácio; Honório, 2007, p. 1269).

Apesar de muitos grupos indígenas terem sido dizimados por colonizadores, alguns sobreviveram e permanecem em diferentes pontos do território brasileiro.

São 817.963 mil pessoas, representando 305 diferentes etnias e tendo registradas 274 línguas indígenas (Funai, 2010).

São povos que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas, e sua contribuição ao patrimônio mundial – na arte, na música, nas tecnologias, nas medicinas e em outras riquezas culturais – é incalculável. Eles configuram uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos sumamente diferentes. A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se autodefinirem (Baniwa, 2006, p. 47).

No que tange à educação, importa definir que a educação indígena se refere a ensinamentos transmitidos entre gerações e independe de uma escola, já a educação escolar indígena “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola[...]”, (Baniwa, 2006, p. 129)

No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos

povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. (Baniwa, 2006, p.57).

O espaço escolar pode representar uma forma de instrumentalização para que a população indígena compreenda outros saberes e diferentes maneiras de organização social.

A educação escolar indígena não pode ser considerada como simples resultante de políticas para “índios”, até porque ela é, em grande medida, uma conquista do próprio movimento indígena e é, também, um espaço de movimentação que estas populações foram criando, do qual podem se apropriar de conhecimentos sobre o sistema não indígena e desenvolver novas práticas políticas (Loureño; Pereira, 2022, p. 5).

Porém, um aspecto relevante é o de que a com a implementação das escolas, enquanto uma derivação das políticas culturais ordenadas pelo Estado, houve uma alteração na dinâmica das comunidades indígenas. “Novas agências, como a escola, posto de saúde [...] passam a impor seus sistemas de soluções.” (Benites; Pereira, 2021, p. 214). O que ocasiona uma transferência de responsabilidade na resolução de conflitos, os quais eram anteriormente resolvidos entre os membros da família.

Assim, novas práticas vão se incorporando às comunidades na medida em que a presença de instituições governamentais adentram nos territórios indígenas.

Ainda, a estrutura curricular escolar tem como fundamento práticas colonialistas, o que inclui uma hierarquização de saberes e conseqüentemente a desvalorização da

riqueza cultural indígena, e, por vezes, tende a ser um espaço no qual o Estado utiliza um poder disciplinador, causando uma tensão permanente entre o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena.

A escola, durante muito tempo, foi um instrumento potente na destruição das culturas de diferentes povos indígenas no Brasil. “Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias.” (Baniwa, 2006, p. 57).

A cultura da transmissão oral de conhecimento, pintura corporal, caça e coleta, entre outras práticas indígenas, traduz uma força coletiva de cooperação entre os membros. “Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias[...]” (Melià, 1999, p. 12).

Permanece nas práticas, entre os povos indígenas, uma educação que valoriza o modo de ser para que se mantenham as tradições nas novas gerações. O que é uma das características marcantes na educação indígena, a força de comunidade.

3 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O DESCOMPASSO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO COM AS COMUNIDADES INDÍGENAS

Apesar de comunidades indígenas apresentarem uma forma peculiar de organização e transmissão de conhecimento, no âmbito educacional, o Estado realiza avaliações que são padrão para o modelo nacional de educação, a qual é uma realidade de educação distinta da vivenciada pela população indígena.

Dados do Censo Escolar, de 2019, registraram que estudantes indígenas são os mais reprovados, estando com 10,9 no gráfico comparativo, o que representa uma colocação acima da média nacional. A mesma pesquisa identificou crianças e adolescentes indígenas são os que mais

deixaram a escola em 2019, somando 5,7 no gráfico comparativo. (Unicef, 2021).

A reprovação, a distorção idade-série e o abandono escolar são expressão de um conjunto de situações, concepções, mecanismos e condições que se articulam na realização dos processos de escolarização de crianças e adolescentes. A taxa de distorção idade-série nas terras indígenas chegam a 42,7%, penalizando quatro em cada dez estudantes (Unicef, 2021).

Muitos elementos contribuem para o sucesso ou o fracasso escola, devem ser consideradas: condições objetivas de trabalho pedagógico, como a existência de infraestrutura, espaços físicos e equipamentos adequados; o trabalho coletivo docente que permite pensar e fazer escolhas didáticas e pedagógicas concernentes aos contextos das comunidades escolares; a gestão democrática que permite a aproximação da escola com sua comunidade e a escuta ativa dos problemas e a participação da mesma nas soluções (Unicef, 2021).

As características individuais desempenham um papel significativo na perpetuação das desigualdades, e quando aliadas ao contexto em que ocorre o processo educacional, tendem a amplificar essas disparidades, contribuindo assim para a exclusão dentro do sistema de ensino. O rótulo do fracasso escolar “impõe sofrimento à criança que leva este fardo ao longo da vida, causando prejuízos de ordem emocional, social e profissional.” (Cecchetti, 2020, p.28).

Cabe ressaltar que o formato de avaliação de resultados aplicado pelo Brasil é insuficiente, pois o seu modelo padronizado e limitado não consegue medir diferentes saberes, uma vez que padroniza grupos distintos. A falta de contextualização cultural também pode impactar negativamente a compreensão dos conteúdos avaliados.

a concentração na aprendizagem implica partir e dar prioridade ao

ponto de vista da demanda e do aluno, romper com uma tradição educativa que definiu historicamente seu trabalho a partir da oferta e do ponto de vista do ensino e, portanto, dar uma profunda virada no paradigma educativo e escolar convencional. Contudo, no meio escolar a aprendizagem continua sendo identificada com rendimento escolar. Assim, passa ao primeiro plano e generaliza-se o uso de provas padronizadas. (Torres, 2000, p. 44).

Além de a nomenclatura fracasso escolar remeter a uma conotação negativa, a qual lança um olhar punitivo e preconceituoso contra o estudante colocado nesse rótulo.

O termo 'fracasso escolar' já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a ideia de que o aluno 'fracassado' não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro. O mesmo acontece se a etiqueta do fracasso for aplicada à escola em seu conjunto porque não alcança os níveis que se espera dela. O conhecimento público desta avaliação pode incrementar suas dificuldades e distanciar dela alunos e famílias que poderiam contribuir para sua melhora. Em terceiro lugar, porque centra no aluno o problema do fracasso e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola. (Marchesi; Pérez, 2004, p. 17).

No caso da população indígena, o enfrentamento da cultura da reprovação nas escolas não pode ocorrer no mesmo formato que nas escolas em outras regiões do país, pois os povos originários transmitem conhecimentos com vivências, práticas para além da estrutura escolar.

Entendendo que as escolas são ambientes plurais e partindo dessa

premissa, importa estudar como são desenvolvidos e como promovem os rumos educativo de estudantes quando esses estão "[...]em contextos específicos com desafios adicionais em nível demográfico, social, econômico, cultural e educacional. (Silva; Silva, 2023, p. 3).

O que significa compreender o contexto das comunidades, levando em consideração suas tradições.

O espaço escolar deve contemplar a singularidades dos estudantes e quando a escola estiver em uma comunidade indígena, ela deverá se adequar a essa cultura.

Uma instituição que prima por um alto grau de desenvolvimento deve aliar seus objetivos científico-formativos com a realidade da comunidade, pois "conhecimento e formação se enlaçam com os projetos pessoais e sociais de construção da cidadania pública (Dias Sobrinho, 2012, p. 615).

Porém, quando avaliações nacionais consideram para fins estatísticos apenas um formato de educação, a de herança eurocêntrica, as comunidades indígenas são deixadas à margem e rotuladas como um fracasso por documentos nacionais.

[...] há dois tipos de deslocamentos na compreensão do fracasso escolar. Um que vai na busca de determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar e das relações causa-efeito entre influências negativas de grupo étnicos e sociais e o desempenho escolar para a compreensão dos fatores intraescolares. Assim aos estudos assentados nas teorias do capital humano ou da carência cultural sobreveio uma maior atenção à participação da própria escola nos resultados nela obtidos. (Paulilo, 2017, p. 1258).

Para compreender é necessário verificar como os parâmetros são criados e o que significa qualidade no ensino. A escola reproduz modelos e medidas sobre

o que é considerado qualidade, conceito que é socialmente construído.

Assim, ao tratar de qualidade, é necessário compreender conjunturas e “interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social.” (Silva, 2008, p. 329).

A concepção adotada pelo Estado a respeito da avaliação utiliza métodos estanques, o que se distancia de uma ideia de qualidade enquanto métrica de um contexto de interação constante entre os atores escolares.

[...] a obtenção de consenso nessa área será sempre provisória, pois a qualidade é um consenso socialmente construído. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões. (Campos, 2000, p. 112).

Um espaço social é um lugar de singularidades e essas devem ser contempladas pelo olhar Estatal e, para um mapeamento da realidade, os instrumentos de pesquisa são ferramentas essenciais e como realizam análises complexas, repletas de múltiplas variáveis, “é preciso usar com cuidado a estrutura estatística, e ir além dela.” (Santos, 2013, p. 16).

Para que se possa apontar problemas sociais com precisão, devem ser considerados diferentes situações de uma realidade. Por tanto, “construir dimensões e definir fatores de qualidade para a Educação exigem a identificação de condições[...]” (Carvalho; Joana, 2023, p. 3).

Identificar e interpretar necessidades no âmbito da educação é fundamental para instituir objetivos educativos, os quais devem alcançar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Importa ressaltar que os instrumentos nacionais de avaliação

devem ser bem escolhidos e pensados, para que o Estado não corra o risco de utilizar instrumentos de pesquisa ditados por modelos europeus, que nada se assemelham com as realidades locais, pois “as estatísticas só expressam a realidade quando recolhidas através de uma teoria válida; estatísticas e teoria se completam” (Santos, 2013, p. 14).

Os resultados apresentados previamente demonstram que as escolhas de instrumentos avaliativos assumem uma postura discriminatória por parte do Estado, uma vez que este permanece reproduzindo um padrão que hierarquiza os saberes e invisibiliza culturas.

Com recursos insuficientes e necessidades crescentes, a qualidade passa a ser concebida principalmente do ponto de vista da eficiência dos sistemas educacionais. São implantados, então, sistemas nacionais de avaliação de desempenho, ao mesmo tempo em que se procura descentralizar a gestão das escolas ao nível dos municípios e das unidades escolares. A concepção empresarial de qualidade baseada nos novos paradigmas de gestão, o chamado “toyotismo”, serve de modelo para muitas das reformas introduzidas nesse período. Dessa maneira, procura-se, também na educação, delegar responsabilidades, ao mesmo tempo em que se adotam sistemas de avaliação centralizados que buscam controlar a “produtividade” da educação, medida pelo desempenho dos alunos em testes aplicados em diversas etapas de sua escolaridade. (Campos; Haddad, 2006, p. 104).

Assim, a estrutura educacional nacional revela, em sua função disciplinadora e normalizadora de saberes, realizadas pelo controle, sua perspectiva de um saber centralizado na cultura eurocêntrica, a qual permanece subalternizando a cultura indígena.

4 AS AÇÕES E POLÍTICAS NACIONAIS PARA A PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NO BRASIL

No cenário internacional a luta indígena ganhou força em alguns documentos, como na Convenção nº189 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais, de 1989. A qual observou que esses grupos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos seus Estados.

Esta Convenção foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, e em seu art. 27, dispõe sobre a necessidade dos programas e serviços educacionais atenderem às “necessidades especiais” dos povos, sendo desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, garantindo-lhes o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, bem como a destinação de recursos para essa finalidade. (Brasil, 2015)

Em 2007, a Declaração das Nações Unidas sobre os povos indígenas também previa que os povos indígenas deveriam ser livres de discriminações e do controle do Estado, sendo respeitados e autônomos para viver a sua identidade indígena, sendo garantido o direito à cultura.

1 - Os povos indígenas têm o direito à autodeterminação, de acordo com a lei internacional. Em virtude deste direito, eles determinam livremente sua relação com os Estados nos quais vivem, num espírito de coexistência com outros cidadãos, e livremente procuram seu desenvolvimento econômico, social, cultural e espiritual em condições de liberdade e dignidade. 3 - Os povos indígenas têm o direito de serem livres e iguais a todos os outros seres humanos em dignidade e direitos, e de serem livres de distinção ou discriminação adversa de qualquer tipo baseada em sua identidade indígena. 4 - Os povos indígenas têm o direito coletivo de existir em paz e segurança como povos distintos e de serem protegidos contra o genocídio, assim como os direitos individuais à vida, integridade física e mental, liberdade e segurança da pessoa. 5 - Os povos indígenas têm o direito coletivo e individual de

manter e desenvolver suas características e identidades étnicas e culturais distintas, incluindo o direito à auto-identificação.⁶ - Os povos indígenas têm o direito coletivo e individual de serem protegidos do genocídio cultural[...] (Nações Unidas, 2007).

No Brasil, a cultura indígena está constitucionalmente protegida em diferentes partes da Constituição Federal de 1988. Conforme o artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições[...]” (Brasil, 1988).

No que tange à proteção dos territórios indígenas, na Constituição Federal, 1988, ficaram garantidos os direitos originários sobre as terras as quais “[...]tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (Brasil, 1988).

No que tange à educação, as ações e políticas do Ministério da Educação (MEC) são norteadas pelo Decreto nº 6.861, de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e estabelece a sua organização em territórios etnoeducacionais.

A população indígena tem direito a uma educação diferenciada e intercultural, no sentido de obter o reconhecimento estatal de sua autonomia. Porém, no artigo 14, do Decreto nº 6.861/09, ficou positivado que

o Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos. (Brasil, 2009).

O que aponta para um controle dessas escolas por parte do Estado e apesar de uma garantia legal de proteção à cultura é possível identificar uma manutenção de um poder que busca disciplinar essa educação.

O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015,

instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (Brasil, 2015).

Uma das situações que desenha um descompasso entre a escola e a comunidade indígena é a falta de professores indígenas. Em razão de uma falta de guia, os conhecimentos tradicionais podem perder espaço, pois os estudantes são incentivados a destinarem seu tempo e interesse para os estudos de saberes não indígenas.

Considerando a importância da representatividade do professor indígena, ocupar esse espaço “apresenta-se como uma necessidade na busca pela consolidação de uma educação escolar indígena de qualidade[...]” (Silva; Sousa; Silva, 2021, p. 863).

Nesse sentido, ficou consolidado na Resolução nº 1, de 2015:

Art. 24. A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino. Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso,

a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural. Parágrafo único. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no do Nível Médio. (Brasil, 2015).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 9/2015 aduz, que, embora existam orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 6/2014 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2015, constata-se que, no geral, o tratamento dado às escolas indígenas ainda se pauta pelo não respeito às suas especificidades, obstaculizando a consolidação dos dispositivos legais que permitem que as escolas indígenas sejam criadas e geridas por normas e procedimentos jurídicos próprios. (Brasil, 2015).

Quando se trata de estabelecer parâmetros nacionais de avaliação que não respeitem a peculiaridade dessas escolas e ao submeter as comunidades indígenas a uma avaliação padronizada e desvinculada da realidade social a qual a comunidade pertence, o Estado reproduz uma herança eurocêntrica de punição, hierarquização e rotulação. “É um controle, normalizante uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (Foucault, 2014, p. 181).

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para se apropriar ainda mais e melhor.[...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento

que lhe é específico, o exame. (Foucault, 2014, p. 167)..

Apesar das lutas indígenas, as escolas indígenas existentes, de uma maneira geral, ainda não apresentam as condições necessárias para realizar o atendimento educacional que os povos indígenas demandam, independente de suas situações de contato ou de relação interétnica. Nessas escolas, ainda prevalecem padrões, concepções, ideologias, bem como modos de ser e de viver homogêneos e universalistas (Brasil, 2015).

As atividades educacionais devem estar integradas às práticas da comunidade. Assim, dentro de cada o contato e acesso aos conhecimentos sistematizados, “poderá ser promovido de acordo com os modos, tempos e espaços próprios.” (Brasil, 2015).

Somente a partir do respeito e da compreensão do estilo de vida de cada grupo indígena, e atendendo às demandas da coletividade, será possível aprimorar as formas de aprendizado e cumprir com as garantias constitucionais que tratam de uma educação indígena que valoriza os saberes dos povos originários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços legais e da luta do movimento indígena, a escola almejada, aquela garantida constitucionalmente, a qual busca promover experiências interculturais, bilíngues e comunitárias, que visa a prática do respeito e o reconhecimento da identidade nacional dos grupos indígenas, ainda precisa ser consolidada.

Na primeira parte do trabalho analisou-se as variações da identidade cultural indígena e as incoerências da estrutura escolar eurocêntrica, a qual padroniza e invisibiliza as contribuições dessas culturas na construção do Brasil. No segundo ponto, tratou-se dos índices de desempenho escolar em comunidades

indígenas e apontou-se para utilização de parâmetros e métricas desvinculados da realidade social desses grupos, sendo essa uma maneira de exercer um poder disciplinar na tentativa de colonização dos saberes, o que fortalece uma estrutura educacional fundada na dominação e revela uma falha coletiva na garantia desse direito aos povos originários.

Na última parte do estudo abordou-se alguns aspectos da política nacional para a educação indígena, suas diretrizes e proteções, e apresentou-se um panorama de um descompasso no contexto educacional em relação a essas previsões legais.

Desde a Constituição de 1988 os povos originários têm direito à preservação de sua cultura e tradições, o que abrange a educação diferenciada, porém, o Estado ainda não estruturou adequadamente escolas que atendam às demandas das comunidades indígenas.

O presente estudo confirma, assim, a hipótese no sentido de que o Estado não proporciona a educação escolar indígena dentro das exigências previstas, descumprindo as garantias legais, o que contribui para o aumento de desigualdades no sistema educacional, quando se trata da educação básica de crianças e adolescentes indígenas.

Ainda, ao utilizar parâmetros de avaliação padronizados, o Estado incorre em uma prática discriminatória que favorece a hierarquização dos saberes e marginaliza a cultura indígena. Algumas das diretrizes para a educação indígena também refletem uma perspectiva disciplinadora e discriminatória dos saberes. Dessa forma, restou evidenciado que a estrutura escolar brasileira ainda é carregada de uma cultura eurocêntrica, punitiva e centralizadora, impactando negativamente os grupos indígenas.

Para que seja possível transformar esse panorama, são necessárias ações no sentido valorizar a diversidade cultural indígena, as quais devem englobar desde

programas de conscientização e sensibilização para combater estereótipos, atividades que promovam o diálogo intercultural e a valorização da diversidade étnica, até a reestruturação das avaliações nacionais, para que estas não continuem utilizando parâmetros desproporcionais. Uma transformação nesse cenário implica em uma mudança de concepção a respeito da cultura indígena, um compromisso que precisa ser assumido pelo Estado, mas que deve ser ratificado pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2006

BENITES, Eliel; PEREIRA, Levi Marques. 2021. "Os conhecimentos dos guardiões dos modos de ser – teko jára, habitantes de patamares de existência tangíveis e intangíveis e a produção dos coletivos kaiowá e guarani". Revista Tellus, vol. 21, n. 44: 195–226. DOI 10.20435/tellus.vi44.745.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. FUNAI. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br> Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_s

[lug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](#)
Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N°: 13/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 18 mai. 2023.

BONÁCIO, Daiany; HONÓRIO, Maria Aparecida. Identidade, história e língua: o outro e o centro na construção discursiva do sujeito-índio. In: Celli –Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2007. Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/019.pdf .Acesso em: 28 abr. 2023.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). A educação entre os direitos humanos. Campinas: Ação Educativa. 2006. p. 95-125.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). 2016. Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo, Ed. UNESP.

CECCHETTI, Fabíola Cardoso. **Política educacional de enfrentamento ao fracasso escolar: uma análise do Programa Estadual de Novas Oportunidade de Aprendizagem (PENOA/SC).** Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CARVALHO, Maria João; JOANA, Luciana Salvador. Qualidade e Inspeção da Educação: representações dos diferentes

atores educativos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-26, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BVfnZWJWbRKDLC8sTQKGsyS/?lang=pt> Acesso em: 18 mai. 2023.

DIAS SOBRINHO, Jose. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. Avaliação, Campinas, v.17, n.3, p.601-618, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-407720120003000003> Acesso em: 18 mai. 2023.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURENÇO, Renata; PEREIRA, Levi Marques. Escolarização e reivindicação de uma teoria do conhecimento guarani e kaioiwá: interconexões entre o modo de ser indígena – ava reko – e o modo de ser não indígena – karai reko. Revista de Antropologia. São Paulo, v. 2022. Disponível em: Acesso em: 18 mai. 2023.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A. ; GIL, C. H.(Org.). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Crianças indígenas “urbanas”: Aproximações a uma historiografia na Amazônia. **EcooS**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 467-488, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1092> Acesso em: 17 mai. 2023

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 49, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002> Acesso em: 17 mai. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Disponível em:

https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_nacoes_unidas_povos_indigenas.pdf Acesso em: 18 mai. 2023.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. São Paulo: Editora da USP, 2013.

SILVA, Vandrê Gomes. **Por um sentido público da qualidade da Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2008.

SILVA, A. M. da; SILVA, S. M. da. Escolas resilientes: indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, , 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8438>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SILVA, Maria Rykelmada Costa; SOUZA, Edcarlos Miranda de; SILVA, Itamar Miranda da. Educação escolar indígena: abrangência e perfil do professor de comunidades indígenas no Acre. South American Journal fo Basic Education, Technical and Technological. v.8 n.2 2021: Edição jan/abr.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p.1252-1267, dez. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4ª Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 201.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Reprovação, abandono e distorção idade-série. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.



ANDRÉ VIANA CUSTÓDIO

Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com Pós-doutorado na Universidade de Sevilha (US/Espanha); Coordenador adjunto e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado - da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGD/UNISC).



CELIENA SANTOS MÂNICA

Doutoranda em Direito pelo Programa da Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, com bolsa PROSUC/CAPES Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens do PPGD/UNISC (2022 - atualmente).

Da mediação ao direito sistêmico: educação em direitos humanos e as representações sobre resolução consensual de conflitos presentes nos projetos pedagógicos das faculdades de direito da universidade estadual do Tocantins

From mediation to systemic law: human rights education and representations about consensual conflict resolution present in the pedagogical projects in law schools of the state university of Tocantins

Marcos Júlio Vieira dos Santos^a, Christiane de Holanda Camilo.

^aUniversidade Estadual do Tocantins – UNITINS. E-mail: mj.marcosvieira@gmail.com

Resumo: A Educação em Direitos Humanos é uma proposta formativa patrocinada pelas Nações Unidas de aplicabilidade obrigatória para os países signatários de seus diversos pactos, inclusive o Brasil, cuja capilaridade temática alcança diversas perspectivas, dentre as quais estão as questões relativas à promoção da paz e resolução pacífica de conflitos. A partir destes pressupostos cabe analisar de que forma as faculdades de direito da Universidade Estadual do Tocantins se adequaram às diretrizes internacionais e nacionais em matéria de educação em e para os direitos humanos e cultura de paz. Para tanto, foi utilizada uma metodologia de estudo de caso, qualificada pela Teoria das Representações Sociais (Jodelet, 1986) e instrumentalizada pela análise de conteúdo (Bardin, 1977) para a compreensão dos significados com os quais os conceitos de direitos humanos e conflitos foram empregados nesses documentos curriculares para articular um perfil profissional adequado. O arcabouço teórico passou pelo debate sobre a ascensão dos direitos humanos e a consolidação de um projeto educacional voltada especificamente para esses direitos a partir da promulgação de alguns dos documentos orientadores sobre o tema, tais como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2012) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012). Como parte dos resultados têm-se que apesar de algumas inconsistências semânticas, a contextualização dos indicadores temáticos selecionados mostrou uma articulação completa de perspectivas teóricas e práticas de formação em consonância com competências e habilidades jurídicas exigidas também pelos sistemas de justiça.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos; Paz; Conflito; Direito; Unitins.

Abstract: Education in Human Rights is a training proposal sponsored by the United Nations with mandatory applicability for the signatory countries of its various pacts, including Brazil, whose thematic capillarity reaches different perspectives, among which are issues related to the promotion of peace and peaceful resolution of conflicts. Based on these assumptions, it is worth analyzing how the law schools at the State University of Tocantins have adapted to international and national guidelines in terms of education in and for human rights and a culture of peace. To this end, a case study methodology was used, qualified by the Theory of Social Representations (Jodelet, 1986) and instrumentalized by content analysis (Bardin, 1977) to understand the meanings with which the concepts of human rights and conflicts were employed in these CV documents to articulate an appropriate professional profile. The theoretical framework included the debate on the rise of human rights and the consolidation of an educational project specifically focused on these rights based on the promulgation of some of the guiding documents on the subject, such as the World Human Rights Education Program (2012)

the National Human Rights Education Plan (2007), National Guidelines for Human Rights Education (2012). As part of the results, despite some semantic inconsistencies, the contextualization of the selected thematic indicators showed a complete articulation of theoretical perspectives and training practices in line with legal competencies and skills also required by justice systems.

Keywords: Human rights Education; Peace; Conflict; Law; Unitins.

Submetido em: 27/08/2023

Aceito em: 02/09/2023

1 INTRODUÇÃO

Pensar na efetividade da prestação jurisdicional e acesso à justiça no cenário brasileiro atual, é tratar inexoravelmente dos métodos ou práticas consensuais de resolução de conflitos. Essa temática tem dominado não apenas as discussões doutrinárias sobre o assunto, como também é conteúdo central de uma política nacional permanente de implementação de meios alternativos de resolução de conflitos.

Esse posicionamento é reflexo de um programa internacional liderado pela Organização das Nações Unidas e sua Agência para Educação Ciência e Cultura (Unesco) cujo objetivo é incentivar a construção de uma cultura de paz em todo o globo e que tem os direitos humanos como pano de fundo (Unesco, 2010, p. 11).

Não à toa a Segunda Conferência Internacional dos Direitos Humanos destaca que a promoção de tolerância e paz são objetivos buscados no âmbito de uma educação em prol desses direitos, a qual deve ser implementada progressivamente em todos os níveis e graus de ensino, em se tratando de educação formal ou não-formal (Viena, 1993, p. 8)

Enquanto signatário de tais compromissos, o Brasil inaugura a Política Nacional de Resolução de Conflitos de Interesses incluiu métodos consensuais de resolução de conflitos no âmbito de seus tribunais como forma de alcançar a realização da justiça em alternativa aos dispendiosos litígios judiciais clássicos (Brasil, 2010).

Aliada a discussão sobre a inclusão de métodos consensuais de resolução de conflitos no âmbito dos tribunais, é fundamental problematizar também a inclusão da construção de uma cultura de paz como parte fundamental da formação de juristas e operadores do direito.

Nesse contexto, o ambiente acadêmico torna-se propício para o debate inicial sobre a implementação de saberes e práticas relacionados à cultura de paz. Em parte, pelo seu caráter inovador e pela possibilidade de aprimoramento qualitativo do debate pelas universidades. Destaca-se, nesse sentido, a valorização da pesquisa científica como pilar indissociável da razão de ser das instituições de ensino superior, ainda que tais discussões devam ocorrer em espaços formais e informais de educação (Brasil, 2012, p. 2).

Ressalta-se também, a relevância acadêmica desta pesquisa a respeito da inserção de conteúdos referentes à cultura de paz dentro das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito. Seu intuito principal é perceber pontualmente como as instituições de ensino jurídico recepcionam, compreendem e transmitem conceitos conexos a essa temática.

Para a área jurídica é pertinente a discussão a respeito da formação em direitos humanos daqueles que cursam direito no país, pois esse tema reflete a postura ética e profissional de juristas, isto é, aqueles que por formação e atribuição funcional lidam diretamente com o Poder Judiciário e a implementação da justiça enquanto meio de pacificação social.

Ademais, o conhecimento instrumental sobre direitos humanos, bem como saberes relacionados a uma cultura de paz, possibilita uma visão mais humanizada das ciências jurídicas, proporcionando um outro olhar sobre os indivíduos e seus conflitos, para além da letra da lei. Desse modo, cabe às graduações em direito promover essa discussão enquanto visão alargada de acesso à justiça, que se utiliza das discussões sobre esses dois conceitos para repensar a prática jurisdicional. (Barros et. al. 2017, p. 13).

Por isso, o presente artigo tem como principal problema de pesquisa, a investigação a respeito sobre como as graduações jurídicas da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) recebem, compreendem e representam concepções relativas à cultura de paz enquanto perspectiva de formação teórica e prática para os graduandos em direito como parte da formação em direitos humanos obrigatória para os cursos superiores no Brasil¹.

A metodologia empregada é o estudo de caso, a partir dos seguintes passos: a) a delimitação do problema de pesquisa; b) a escolha das unidades-caso pesquisados, isto é, os casos que serão de fato analisados; c) a quantificação dos casos pesquisados; d) elaboração de um protocolo de pesquisa, contendo os passos a serem realizados durante o estudo; e) coleta de dados; f) análise dos dados coletados; g) elaboração do relatório de pesquisa (Gil, 2010, p. 137-142).

Portanto, para a presente investigação, tem-se como problema a indagação a respeito de como as graduações em direito ofertadas pela Unitins recebem traduzem conceitos relacionados à promoção da paz e resolução consensual de conflitos como parte integrante de projeto de formação voltada para a educação em direitos em humanos.

Já as unidades-caso pesquisadas são as faculdades de direito da Universidade Estadual do Tocantins, especificamente em relação aos seus Projetos Político Pedagógicos dos cursos e outros documentos que orientem o ensino e a formação desses acadêmicos quanto aos direitos humanos.

Já a qualificação dos casos analisados será feita com base Teoria das Representações Sociais (TRS), enquanto método que busca a compreensão de formas de conhecimento de caráter prático socialmente elaborado e compartilhado que concorrem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, bem como o conjunto de interpretações que regem suas relações com o mundo e com os outros, também chamado de senso comum (Jodelet, 1989, p. 4).

Objetiva-se com esta pesquisa a elaboração de um diagnóstico sobre como as Faculdades de Direito da Unitins adequaram e atualizaram seus Projetos Pedagógicos de Curso ao texto dos documentos orientadores principais que tratam da temática da educação em direitos humanos.

Caberá, portanto, analisar as proposições teóricas e documentais internacionais e nacionais sobre cultura de paz e métodos consensuais de resolução de conflitos tanto de modo geral quanto como parte fundamental do ensino jurídico como intermédio para alcançar as representações sobre este tema contidas nos documentos orientadores dos processos pedagógicos da Unitins como objetivo final.

Alguns desses marcos orientadores são: Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (mais precisamente sua Segunda Etapa, que tem como grupo estratégico o ensino superior), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

A coleta de dados acontecerá com a identificação das prescrições legais e teóricas sobre educação em direitos humanos e sustentabilidade, conforme o que está estabelecido nos documentos institucionais das Faculdades de Direito, a partir da captura das chamadas unidades de codificação no texto analisado, inseridas nas chamadas unidades de contexto para posterior análise semântica do código identificado, apontando inclusive a quantidade de vezes que se repetiu (Bardin, 1977, p. 36-37).

Nesse caso, o termo que melhor contextualiza, de forma geral, a maneira como o assunto resolução consensual de conflitos é tratada e como essas técnicas são integralizadas a partir de componentes caros à formação jurídica é o termo “conflito”, além da expressão “direitos-humanos”, termo guarda-chuva da temática aqui discutida.

Coletados os dados, esta pesquisa procederá pela interpretação dos termos captados seguida de uma abordagem crítica das informações levantadas, através de comparação direta com aquilo que prescrevem as diretrizes e os documentos orientadores citados anteriormente.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ E RESOLUÇÃO CONSENSUAL DE CONFLITOS

A paz sempre foi uma preocupação humana, estando fortemente ligada à filosofia, nesse percurso a paz como sinônimo de ausência de conflito precisou ser radicalmente reformulada a partir do advento das guerras mundiais e o medo de um novo conflito de escala planetária (Beleza; Carneiro, p. 247).

É com este mote que o significado de paz passa a ser visto como sinônimo de direitos humanos, e estes que se constituem como direitos antigos na sociedade humana, personificando-se em diferentes sujeitos seletos, se modificando em diferentes abrangências e significados

de acordo com o período histórico e àqueles que o anunciavam, agora contam com um novo mecenas a Organização das Nações Unidas (Bobbio, 2004; ONU, 2009).

Neste momento o conceito de paz passa a ser representado com direito humano transindividual, um conceito que pressupõe uma comunidade humana integrada, justiça social e liberdade como pressupostos inerentes ou inatos à natureza humana (Wolkmer, 2002, p. 15-19).

Para alcançar este e outros ambiciosos objetivos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) se consolida como marco teórico e jurídico para a construção de um modelo ético pautado no respeito aos direitos humanos. Por essa razão, a própria Carta de São Francisco reconhece a importância de práticas educativas para este fim ao estabelecer que educação é um direito humano estratégico, que contribui para a realização de outros direitos (ONU, 2009; Holanda Camilo, 2014, p. 109).

Assim surge não só o conceito de educação em direitos humanos, mas também nasce um Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), responsável por estruturar um conjunto de atividades de capacitação orientadas para criar uma cultura dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes (Unesco, 2012, p. 4).

Desde logo, a prevenção de conflitos violentos é colocada como um dos principais objetivos desse conjunto de saberes. Nesse cenário, a educação para a paz ganha contornos científicos a partir do estabelecimento de um campo de pesquisas e estudos impulsionados por Johan Galtung (Beleza; Carneiro, 2015, p. 248; Sousa, 2017, p. 91).

Ainda neste movimento a UNESCO lança a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia de 1995,

além da Década Internacional para a Promoção da Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo, entre os anos de 2001-2010 (Unesco, 1995; 2010).

Estes documentos definem cultura de paz como:

conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e modos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, abordando suas causas profundas para resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações (Sousa, 2017, p. 91).

Mais do que um conceito, esta definição prescreve um objetivo finalístico para a sociedade internacional e pavimenta o caminho de um programa de abrangência global, do qual a América Latina e o Brasil são signatários pioneiros, este último inclusive foi o primeiro a lançar um Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos (PNEDH). (Sousa, 2017, p. 90).

Ao conceber a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional orientado para a formação de sujeitos a partir de diversas frentes, o PNEDH destaca o papel estratégico dos estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania (Brasil, 2007, p. 22).

Em termos práticos, o programa brasileiro de educação em direitos humanos prescreve a adoção de métodos de resolução consensual de conflitos como ação programática incluída em todos os eixos estratégicos, isto é, desde a educação formal, não-formal, capacitação de profissionais de sistemas de justiça e segurança, até educação midiática (Brasil, 2007, p. 31-54).

Como o principal documento brasileiro a respeito de parâmetros educacionais em direitos humanos o Plano Nacional (PNEDH) influencia e dita o tom de vários outros documentos internos que tratam desse mesmo tema, tal qual as

Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH), documento paradigma para a inclusão da temática referenciada em seu nome junto a diretrizes curriculares e currículos educacionais brasileiros (Brasil, 2012).

Também estas Diretrizes indicam a inclusão de práticas educativas que contribuam para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. [...] e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência (Brasil, 2012, p. 4-5).

3 CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO JURÍDICA: A INCLUSÃO DAS PRÁTICAS CONSENSUAIS RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

A inserção de formas de resolução consensual de conflitos, como parte da formação de futuros juristas, é de suma importância também sob a perspectiva da educação em e para direitos humanos tendo em vista a necessidade de deferência aos parâmetros curriculares externos e internos.

Neste sentido, é de fundamental importância a análise das diretrizes gerais propostas para os cursos de direito no Brasil, especialmente porque estas intermedeiam a adequação dos projetos pedagógicos de curso aos ditames específicos sobre educação em direitos humanos, cultura de paz e resolução de conflitos.

Por isso, nesta serão procuradas as mesmas palavras-chaves indicadas na revisão metodológica, para que a contextualização e análise semântica desses termos possa fornecer parâmetros para a realização de considerações a respeito da presença ou não de conteúdos e práticas conexas à resolução pacífica de conflitos e cultura de paz como parte elementar das diretrizes nacionais para o ensino jurídico.

Nos termos do procedimento metodológico proposto, o termo “conflito” melhor contextualizar as situações correspondentes aos propósitos da pesquisa. Nesse sentido, ele foi encontrado diversas vezes. A primeira delas se refere ao perfil de formação almejado, que deve conter.

[...] além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica. (Brasil, 2018b, p. 2).

Em um segundo momento “desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos” surge como competência cognitiva e instrumental vinculada à formação profissional do jurista. (Brasil, 2018b, p. 2).

O texto da resolução também insere “formas consensuais de resolução de conflitos” como um dos elementos obrigatórios para a formação, tanto em perspectiva de formação técnico-jurídica quanto prático-profissional (Brasil, 2018b, p. 4).

O conjunto de contextos em que a palavra “conflito” surge foi o mais numeroso até aqui, revelando a importância atribuída às formas de resolução consensual de conflitos como elemento estratégico da formação jurídica profissional, tanto em perspectiva teórica quanto prática.

Por último, cabe ressaltar que se tratam as diretrizes curriculares de orientações abertas e flexíveis, que apesar de seu caráter de comando, deixam a critério de cada instituição e de cada projeto pedagógico a adoção das melhores formas de concretização desses preceitos.

Por isso, as propostas e perspectivas formativas adotadas dependerão sempre do projeto de curso pensado por cada IES, no gozo de sua autonomia, adotando à critério, as melhores metodologias, considerando fatores regionais e locais,

que definirão a formação do bacharel em Direito (Brasil, 2018a, p. 10-11).

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE CULTURA DE PAZ E RESOLUÇÃO PACÍFICA DE CONFLITOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DAS FACULDADES DE DIREITO DA UNITINS

Antes de começar efetivamente a discutir seus currículos é necessário apresentar a Universidade Estadual do Tocantins, especialmente no que se refere aos cursos de direito, os quais são ofertados nos campi de Augustinópolis, Dianópolis, Palmas e Paraíso do Tocantins. Também é importante destacar que os PPCs analisados são muito recentes, todos eles foram aprovados pelos órgãos colegiados superiores da universidade nas datas de 17 e 18 de março de 2020².

Traça-se aqui o primeiro resultado desta pesquisa. Todos os projetos pedagógicos de curso são na verdade um só, como um modelo único de currículo, o qual foi copiada para a construção de todos os quatro projetos pedagógicos aprovados, isso porque os textos curriculares não se mostram como uma construção de cada faculdade de Direito, vinculada a cada campus, mas como um projeto único proposto pela Universidade:

O curso de Direito da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, foi criado considerando o potencial econômico da região e a necessidade de oportunizar Educação Superior na área jurídica (Tocantins, 2020a, p. 6, **grifo nosso**).

Embora estejam presentes contextualizações referentes à inserção regional de cada curso, essas informações não são levadas em conta para a construção de elementos essenciais aos currículos. A distinção mais significativa constatada diz respeito ao e mentário de disciplinas ofertadas, visto que as faculdades em Augustinópolis, Dianópolis e Paraíso do Tocantins apresentam compartilham as mesmas ementas,

enquanto o campus Palmas difere dos demais.

Feitas essas considerações, passa-se a análise do indicador temático representado pelo termo conflito, cuja ocorrência se deu em torno de onze vezes ao longo do texto do PPC Palmas e 17 vezes nos outros PPCs. Essa diferença de registros se deve necessariamente ao à distinção entre os ementários adotados

Importante destacar que em nem todos os contextos em que a palavra chave foi encontrada se refere aos conteúdos aqui discutidos, portanto, foram destacados apenas os momentos em que termo chave foi identificado próximo a termos como conciliação, arbitragem, mediação, entre outros termos que denotam práticas jurídicas de resolução pacífica de conflitos.

De modo comum, a inclusão das tratativas a respeito das formas consensuais de resolução e prevenção de conflitos, nos currículos analisados se insere de pronto nos objetivos gerais da formação jurídica proposta pelas faculdades de Direito da Unitins:

[...] domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para o exercício do direito, prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (Tocantins, 2020b, p. 41).

Nesse sentido, os documentos pesquisados demonstram uma preocupação em inserir as práticas de resolução consensual de conflitos como conteúdos considerados pressupostos fundamentais de sua estrutura curricular, propondo essas técnicas como conhecimentos de abordagem interdisciplinar:

Práticas e cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos, antecedendo o tronco de disciplinas destinadas a desenvolver minimamente as habilidades relacionadas ao encaminhamento de

soluções extrajudiciais aos conflitos (Tocantins, 2020d, p. 53).

O termo pesquisado surge recorrentemente também no ementário de disciplinas. A primeira delas a trazê-lo é a disciplina de Governança e Compliance, que traz como tópico a ser discutido “Compliance e gestão de conflitos” (Unitins, 2020d, p. 107), isto é, como um sistema voltado para a valorização da eficiência, transparência e credibilidade na gestão de recursos, tanto em esfera pública quanto privada (Tavares, 2019, p. 11).

Nesse sentido, a gestão de conflitos aplicada a esse conjunto de práticas pressupõe a inclusão dos métodos de resolução consensual como forma de reduzir custos advindos da excessiva judicialização dos conflitos em empresas e organismos públicos, potencializar a lisura de seus procedimentos e preservar sua imagem (Tavares, 2019, p. 49).

A inserção de tratativas referentes aos métodos de resolução consensual de conflitos como proposta de compliance amplia as perspectivas de inserção de uma cultura de paz para além do cenário jurisdicional, ao qual estão acostumados os alunos dos cursos de Direito, o que nesse sentido, dialoga perfeitamente com a construção de conhecimento interdisciplinar e multirreferenciado nos termos das diretrizes para educação em direitos humanos.

Lidar com conflitos surge também como uma das competências propostas pela ementa da disciplina de Institutos Trabalhistas II, no seguinte contexto “conflitos coletivos de trabalho e suas formas de solução”, o qual se insere na perspectiva proposta pelo próprio currículo de construir um curso comprometido com o ensino e a prática jurídica que supere a judicialização como forma de apaziguamento social, apresentando técnicas extraprocessuais como forma de fomentar uma cultura de paz (Tocantins, 2020d, pp. 55, 116).

Também na ementa da disciplina de Direito Internacional Público e Privado, o tópico “solução de conflitos internacionais” surge como uma forma de discutir formas consensuais de resolução de conflitos, na medida em que em ambas as áreas do direito internacional, seja público ou privado, adotam tais técnicas como mecanismos válidos quando da resolução de demandas de direito material (Tocantins, 2020d, p. 53).

Ademais, merece ser objeto de análise pertinente a este tópico, a disciplina intitulada “Estágio Supervisionado I – Escritório Modelo – Formas Consensuais de Solução de Conflitos”, disciplina disponível apenas nos PPCs dos campi do interior, ofertada no sexto período da graduação

A jurisdição e a justiça privada. Os métodos disponíveis para a justa composição dos conflitos. Habilidades de relacionamento e tecnologia da negociação. Mediação, jurisdição e jurisconstrução. Mediação, conciliação e transação. Papel e ética do mediador. 68 Aspectos da Lei de Arbitragem. A mediação e a arbitragem no Brasil. Análise da Lei n. 9.307/96 e inovações trazidas pelo Novo Código de Processo Civil (Lei 13.105/15) (Tocantins, 2020a, p. 82).

O que se observa é uma ementa inteiramente voltada para o debate de temas relacionados aos mecanismos de resolução consensual de conflitos a partir de uma disciplina que se encontra incluído no eixo de formação prática, sendo ministrada não em sala de aula, mas sim no âmbito do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ).

Nesta ementa, porém, não foi encontrado nos documentos pesquisados informações a respeito de como essa disciplina será ministrada, isto é, se sua prática vincula os alunos a incluírem os métodos consensuais de resolução de conflitos aos atendimentos para com os assistidos do núcleo ou se serão utilizados casos simulados.

Já no caso do campus de Palmas, disciplina semelhante, intitulada “Estágio de Prática Extrajudicial”, é ofertada ao décimo período da graduação. Segue ementa:

Atuação jurídica extrajudicial. Escritura pública. Ata notarial. Usucapião. Direitos reais. Direito de família. Direito Sucessório. Arbitragem. Mediação e Conciliação (Tocantins, 2020d, p. 127).

Ao mesmo tempo seu texto deixa claro que as atividades do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) serão realizadas tanto pela forma de atendimentos ao público externo e movimentação processual, quanto por meio de casos simulados prescritos pelos professores orientadores (Tocantins, 2020d, p. 137).

Apesar da clareza, a ementa da disciplina acima citada não explica de que forma seus conteúdos e conceitos serão ministrados, ou se sua prática vincula os alunos a incluírem os métodos consensuais de resolução de conflitos aos atendimentos para com os assistidos do NPJ.

Ainda neste tópico, cabe ressaltar a presença de uma disciplina, disposta apenas no currículo do campus da capital, que se dedica ao estudo de formas consensuais de resolução conflitos para muito além dos mecanismos de conciliação, mediação e arbitragem e aborda em seu bojo temas como direito sistêmico e justiça restaurativa, trazendo não só o debate teórico, mas também a realização de oficinas, ou seja, a realização de laboratórios para a prática dos conceitos repassados:

Teoria Sistêmica. Fenomenologia. Teoria dos Campos Morfogenéticos. Constelações Familiares Sistêmicas. Ordens do Amor. O lugar dos Excluídos. Mediação de Conflitos. Uso das Constelações no Sistema de Justiça Brasileiro. Justiça Restaurativa. Fundamento Sociológico da Justiça Restaurativa. Distinções entre Justiça Restaurativa e Justiça Distributiva. Experiência Brasileira da Justiça. Círculos Restaurativos. Exercícios de

constelações, círculos restaurativos. Inovações no Direito Sistemico. Oficinas de Constelações. Oficinas de Mediações Sistêmicas. Oficina de Justiça Restaurativa (Tocantins, 2020b, p. 52).

A inserção de modalidades de resolução consensual de conflitos para além das clássicas possibilitam novamente uma formação interdisciplinar e multirreferenciada de reconhecimento, que reverbera não só em sentido profissional, mas contribui para construção de uma visão de mundo e a formação de atitude pautadas no respeito à paz e prevenção de conflitos.

Por fim, se observa que a perspectiva de resolução consensual de conflitos os documentos orientadores pesquisados dedicam atenção especial a este tema, o apresentando como competência e habilidade a ser dominada pelo futuro jurista formado pela Unitins. Para tanto, as faculdades incluem seus conteúdos tanto em disciplinas de perspectiva teórica quanto prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua concepção, essa pesquisa tinha por objetivo central a realização do diagnóstico quanto a integralização de conteúdos sobre cultura de paz e resolução alternativa conflitos como parte de uma proposta de educação em direitos humanos nos currículos das graduações em direito ofertados pela Universidade Estadual do Tocantins, através da análise do texto de seus projetos político pedagógicos.

O diagnóstico proposto baseou-se, para tanto, na seleção de palavras chaves como indicadores representativos da inclusão das temáticas pertinentes à educação em direitos humanos nos currículos analisados e o estabelecimento de considerações sobre o contexto em que surgem e a função semântica que exercem.

No que se refere às formas de resolução consensual, o termo buscado foi a palavra conflito, como indicador das ações voltadas para a construção de uma cultura de paz na proposta formativa indicada nos PPCs pesquisados.

Aqui se identificou enorme importância atribuída aos métodos de resolução de conflitos, intercalados como perspectivas teórica e prática para os formandos em Direito, incluindo discussões sobre resolução pacífica de conflitos tanto em sala de aula, quanto em seus Núcleos de Prática Jurídica.

Seus ementários de disciplinas apresentam a mediação, conciliação, arbitragem como mecanismos clássicos para pacificação extraprocessual de conflitos. Destaca-se a inclusão de formas ainda consideradas inovadoras sobre essa temática como justiça restaurativa e direito sistemico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Persona, 1977.

BARROS, Graciela Maria da Costa; HAONAT, Angela Issa; OLIVEIRA, Gustavo Paschoal Teixeira; Medina, Patrícia. Estudo da disciplina de direitos humanos nos cursos de direito: Diagnósticos e Perspectivas. **Revista Esmat**, Palmas, TO, ano 9, nº 13, ps. 11/28, jul/dez 2017.

BELEZA, Flávia Tavares; CARNEIRO, Yasmin Gomes. Estudar em paz: uma proposta de educação para a paz por meio da mediação social. **Interacções**, Santarém, v. 11, n. 38, 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília:

Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 635/2018a. **Diário Oficial da União**. 19 dez. 2018. sec. 1. pt. 47

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 8/2012. **Diário Oficial da União**. 21 nov. 2012. sec. 1. pt. 27.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 125 de 29 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**. DJE/CNJ nº 219/2010, de 01/12/2010, p.2-14

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 18 dez. 2018. sec. 1. pt. 122.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

HOLANDA CAMILO, Christiane de. **Direitos humanos e as relações étnico-raciais na rede municipal de educação de Goiânia/GO**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

JODELET, Denise. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Org.), **Psicología social II**. Barcelona: Ediciones Paidós.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho. Trajetória histórica e desafios da educação em direitos humanos no Brasil e na América

Latina. **REVISTA ESMAT**, Brasília, ano 9, n. 13, jul-dez. 2017.

TAVARES, Aislan Saraiva. **Mediação e Compliance: intersecções no âmbito empresarial**. 2019. 51 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

UNESCO, **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre Educação para Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**: Paris, 1995 (online). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_por Acesso em: 28 ago. 2023.

TOCANTINS, Universidade Estadual do Tocantins, **Projeto Político Pedagógico Augustinópolis**. Bacharel em Direito. 2020a (online). Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/638060881550294808.pdf> Acesso em 28 ago. 2023.

TOCANTINS, Universidade Estadual do Tocantins, **Projeto Político Pedagógico Dianópolis**. Bacharel em Direito. 2020b (online). Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/638306412027100417.pdf> Acesso em 28 ago. 2023.

TOCANTINS, Universidade Estadual do Tocantins, **Projeto Político Pedagógico Paraíso do Tocantins**. Bacharel em Direito. 2020c (online). Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/638200845791619872.pdf> Acesso em 28 ago. 2023.

TOCANTINS, Universidade Estadual do Tocantins, **Projeto Político Pedagógico Palmas Bacharel em Direito**. 2020d (online). Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.unitins.br/cms/Midia/Arquivos/2XLUM9VPZRCETI87ZCDJCFEWRIE>

VSV1L90N6V1B0.pdf Acesso em 28 ago. 2023.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Associação Palas Athena : Brasília: São Paulo, 2010 (online). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919> Acesso em 28 ago. 2023.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Tradução: Jussê Rodrigues. Brasília, 2012 (online). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por Acesso em 28 ago. 2023.

VIENA. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. **Declaração e Programa de Ação**, jun. 1993 (online). Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declar%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> Acesso em: 28 ago. 2023.

WOLKMER, Antônio Carlos. Direitos Humanos: novas dimensões e novas fundamentações. **Revista Direito em Debate**, Florianópolis, n. 16 e 17, p. 9-32, jan./jun, 2002.



MARCOS JÚLIO VIEIRA DOS SANTOS

Mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Membro do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Violência, Estado e Sociedade (GP-DIHVES). Atualmente professor substituto no Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP) no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Palmas.



CHRISTIANE DE HOLANDA CAMILO

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Faculdade de Direito da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

NOTAS

¹Este artigo reúne os resultados parciais do Projeto de Pesquisa intitulado “Adaptações Curriculares e Direitos Humanos nas Faculdades de Direito da UNITINS”, contemplado com bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/Unitins) no ciclo 2019 – 2020.

²Informação constante na Ata da Primeira Reunião Extraordinária 2019 do Conselho Universitário, às linhas 142/155.

Educação em saúde como estratégia de enfrentamento à violência infantil em tempos de COVID-19

Health education as a strategy to combat child violence in times of COVID-19

Leidiane Ferreira Santos^a, Laiane de Paula Aquino Oliveira Carvalho, Juliana Bastoni da Silva, Michelle Tavares Barbosa, Lisiane Costa Claro, Danielle Rosa Evangelista.

^aUniversidade Federal do Tocantins. E-mail: leidienesantos@uft.edu.br

Resumo: A violência infantil configura-se em grave problema de saúde pública mundial. Ainda assim, permanece como fenômeno socialmente aceito e enraizado à rotina de muitas famílias. Tais aspectos corroboram invisibilidade e dificuldades para a rede de proteção implementar ações capazes de prevenir e interromper seu ciclo. Desse modo, essa pesquisa objetivou identificar e descrever Atividades de Educação em Saúde direcionadas ao enfrentamento da violência contra criança em tempos de pandemia pela COVID-19. Para tanto, foi realizada Revisão Integrativa da literatura, orientada pela estratégia PICO. As buscas foram implementadas nas bases MEDLINE, BDENF (Base de dados em Enfermagem), LiLACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e IBECs (Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud), e no portal da PubMed. Foram eleitos 24 artigos para leitura completa, dos quais sete compõem a amostra dessa pesquisa. Embora nenhum estudo tenha considerado aspectos da pandemia da COVID-19 no planejamento e implementação das Atividades de Educação em Saúde, conclui-se que elas são eficientes para o enfrentamento da violência contra a criança, especialmente em cenário pandêmico, pois colaboram para conhecimento e atitude de famílias, crianças e profissionais de saúde, ou seja, são capazes de empoderar atores para prevenir, identificar e denunciar casos de abuso infantil. Crises sanitárias podem exigir drásticas mudanças nas rotinas das famílias, requerendo dos profissionais de saúde e da rede de proteção infantil intervenções que dêem visibilidade às vítimas ocultas, especialmente pela ausência de espaços de proteção, como escolas, e contenção das crianças no lar, junto a possíveis agressores.

Palavras-chave: Maus-tratos infantis; Pandemias; Educação em saúde.

Abstract: Child violence constitutes a serious global public health issue. Nevertheless, it remains a socially accepted and ingrained phenomenon within the routines of many families. Such aspects contribute to its invisibility and create difficulties for the protective network to implement actions capable of preventing and interrupting its cycle. Thus, this research aimed to identify and describe Health Education Activities aimed at addressing child violence during the COVID-19 pandemic. To achieve this, an Integrative Literature Review was conducted, guided by the PICO strategy. Searches were carried out in the MEDLINE, BDENF (Nursing Database), LiLACS (Latin American and Caribbean Health Sciences Literature), and IBECs (Spanish Bibliographic Index in Health Sciences) databases, as well as on the PubMed portal. Twenty-four articles were selected for full reading, of which seven constitute the sample for this research. Although no study considered aspects of the COVID-19 pandemic in the planning and implementation of Health Education Activities, it is concluded that these activities are effective in addressing child violence, especially in a pandemic scenario, as they contribute to the knowledge and attitudes of families, children, and healthcare professionals. In other words, they empower stakeholders to prevent, identify, and report cases of child abuse. Health crises

may require drastic changes in family routines, demanding healthcare professionals and the child protection network to provide interventions that give visibility to hidden victims, especially due to the absence of protective spaces such as schools, and the containment of children at home alongside potential aggressors.

Keywords: Child abuse; Pandemics; Health education.

Submetido em: 11/06/2023

Aceito em: 20/09/2023

1 INTRODUÇÃO

A violência contra crianças e adolescentes, dadas às suas especificidades, configura-se em complexo problema de saúde pública mundial, sendo responsável por significativa morbimortalidade nesse grupo (Su *et al.*, 2021). Ainda assim, permanece como fenômeno socialmente aceito e enraizado à rotina de muitas famílias. Tais aspectos corroboram invisibilidade e dificuldades para a rede de proteção implementar ações capazes de prevenir e interromper seu ciclo (Santos *et al.*, 2019).

No Brasil, de 2016 a 2020 foram identificadas 34.918 mortes violentas intencionais de menores de dezoito anos, uma média de 6.970 mortes anuais. A grande maioria das vítimas era adolescente e, pelo menos 1.070, crianças de até nove anos de idade (Unicef, 2021).

Pontua-se que diversos fatores podem colaborar para o crescimento em número e gravidade, dos casos de violência infantojuvenil. Na pandemia da COVID-19, por exemplo, o aumento do tempo de convivência e das tensões nas relações interpessoais, bem como de doenças mentais e a possibilidade de piora, o que pode diminuir a capacidade de lidar com conflitos e reduzir a supervisão parental, tornaram mais frequentes os episódios de agressões às crianças (Marques *et al.*, 2020).

Além disso, a fragmentação de suporte social, especialmente o escolar, questões estruturais relativas à desigualdade de gênero, a competição pelos poucos recursos, principalmente na área da saúde, funcionamento parcial de

muitos serviços de defesa dos direitos de crianças, a sobrecarga de trabalho e o estresse dos pais devido às múltiplas tarefas, contribuíram para aumentar o risco de violência infantil (Marques *et al.*, 2020).

No cenário pandêmico, muito embora existam evidências de aumento dos casos de violência doméstica em diferentes países do mundo (Pacheco; Rudas, 2021; Steinberg, 2021), há locais com redução das notificações durante o período de maior índice de isolamento social (Levandowski *et al.*, 2021). Tal aspecto sinaliza fragilidade em relação aos registros das violências perpetradas e subnotificação do real quantitativo de agressões ocorridas (Cappa; Jijon, 2021; Santos *et al.*, 2020).

Nota-se que a crise sanitária e o isolamento social, em consequência da COVID-19, expuseram ainda mais a importância e necessidade de os profissionais de saúde estar preparados para atuar de modo a prevenir, identificar e intervir nos casos de violência, especialmente porque muitas vezes eles representarão a única oportunidade de “resgatar” a criança da situação de abuso (Levandowski *et al.*, 2021).

Assim, considerando o papel desses atores para promoção e proteção da saúde infantil (Santos *et al.*, 2019; Steinberg, 2021) e a educação como estratégia essencial na luta contra as iniquidades sociais (Cestari *et al.*, 2022), objetivou-se identificar e descrever Atividades de Educação em Saúde direcionadas ao enfrentamento da violência contra criança em tempos de pandemia pela COVID-19.

Espera-se, com essa pesquisa, dar visibilidade à boas práticas realizadas por equipes de saúde e, por conseguinte, contribuir para fortalecimento da rede de proteção e melhorar indicadores de saúde infantil.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada revisão integrativa da literatura, por meio de seis etapas: elaboração da questão norteadora; busca e amostragem – estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; coleta/extração de dados; avaliação e análise crítica dos artigos incluídos; análise e síntese do material, com interpretação dos resultados; e finalizou-se com a apresentação da revisão (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Pompeo; Rossi; Galvão, 2009).

Para proposição da questão norteadora foi usada a estratégia PICO, em que “P” refere-se a “Population”, “I” a “Phenomenon of Interest” e “Co” a “Context” (Stern; Jordan; Mcarthur, 2014). Assim, para essa pesquisa adotou-se P= criança; I= intervenções para o enfrentamento da violência infantil durante a COVID-19; Co= promoção e educação em saúde.

Considerando o desenho da estratégia PICO, formulou-se a seguinte questão, a qual norteou as demais etapas dessa pesquisa: “Quais as intervenções realizadas por profissionais de saúde para o enfrentamento da violência infantil durante a COVID-19?”.

A busca foi realizada em 14 de setembro de 2022, nas bases de dados MEDLINE, BDENF (Base de dados em Enfermagem), Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e IBECs (Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud), e no portal da PubMed. Foram utilizados os Medical Subject Heading (MeSH) e descritores em Ciências da Saúde (DECs), considerando o local da busca.

Os DECs/ MeSH utilizados foram maus-tratos infantis, abuso sexual na infância, exposição à violência, violência, síndrome da criança espancada, Educação em Saúde e Promoção da Saúde, em combinações a partir dos operadores booleanos “AND” e “OR”. Os filtros utilizados nas buscas foram estudos publicados em 2020 a 2022, sem restrição de idioma. Registra-se que o recorte em relação ao período se deu em virtude do objetivo do estudo, que considerou o contexto da COVID-19.

Para a triagem, remoção de duplicatas e seleção dos artigos, foi usado o software on-line Rayyan, ferramenta confiável para tais finalidades (Valizadeh *et al.*, 2022). Considerando os critérios de inclusão, publicações de 2020 a 2022 que contemplassem a estratégia PICO apresentada; e de exclusão, não descrever a intervenção, editoriais, artigos de opinião, reflexões teóricas e revisões sistemáticas, integrativas ou narrativas, e estudos com crianças com necessidades especiais em saúde; realizou-se leitura dos títulos e resumos, conforme recomenda literatura especializada (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Pompeo; Rossi; Galvão, 2009).

Seguiu-se com leitura completa dos artigos selecionados. Pontua-se que as etapas anteriores foram realizadas por dois pesquisadores de modo individual e independente e, em situação de discordância, um terceiro revisor assumiria a decisão, o que não foi necessário, pois houve consenso entre os avaliadores.

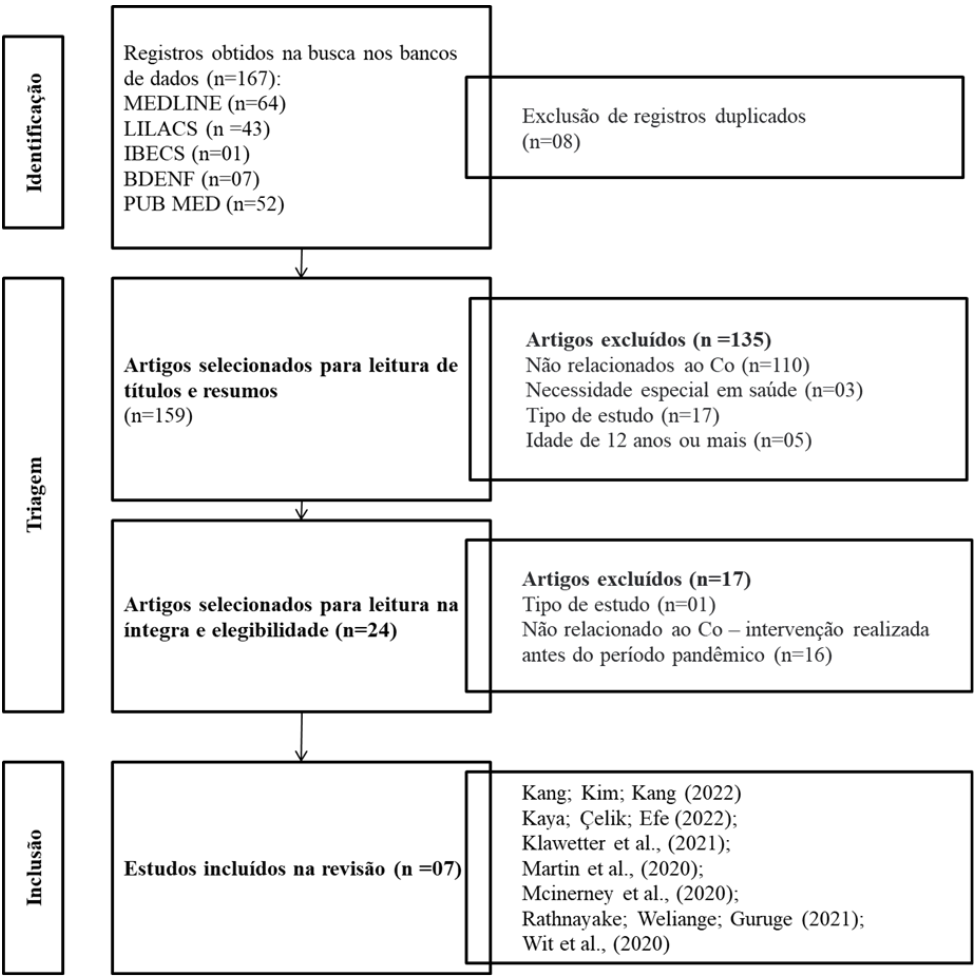
Para a coleta/extração dos dados foi elaborado um instrumento com questões referentes a autor(es), ano, país, tipo de estudo, amostragem, idade dos participantes, intervenções implementadas e sua relação com enfrentamento da violência infantil e resultados alcançados. Dois pesquisadores extraíram os dados de maneira independente, para posterior comparação. Os resultados foram sintetizados de modo a permitir discussão e interpretação dos achados.

3 RESULTADOS

Foram identificados ao total de 167 artigos publicados até setembro de 2022, sendo 64 na MEDLINE, 43 na Lilacs, 01 na IBECs, 07 na BDENF e 52 no portal da PubMed.

Após exclusão dos duplicados, ao total oito, restaram 159 materiais para leitura de títulos e resumos, dos quais 135 também foram eliminados, considerando os critérios de inclusão e exclusão adotados. Assim, 24 artigos foram submetidos a leitura completa, dos quais selecionou-se sete para compor a amostra dessa pesquisa (Figura 1).

Figura 1 – Diagrama de fluxo para a seleção dos materiais



Fonte: PRISMA (Page et al., 2021). Brasil, 2022.

Em relação as características dos estudos, seis são do tipo quase experimental (Kang; Kim; Kang, 2022; Klawetter et al., 2021; Rathnayake; Weliange; Guruge, 2021; Martin et al., 2020; McInerney et al., 2020; Wit et al., 2020), e um ensaio clínico randomizado controlado simples cego (Kaya; Çelik; Efe, 2022). Na maioria dos estudos (5;71,4%)

(Kang; Kim; Kang, 2022; Kaya; Çelik; Efe, 2022; Martin et al., 2020; McInerney et al., 2020; Wit et al., 2020), enfermeiros realizaram as atividades de Educação em Saúde. Identificou-se também, que mães (Kaya; Çelik; Efe, 2022; Klawetter et al., 2021; Rathnayake; Weliange; Guruge, 2021; McInerney et al., 2020; Wit et al., 2020)

foram o principal público das atividades de Educação em saúde (Quadro 1).

Quadro 1 – Características dos estudos selecionados em relação a autores, ano de publicação, profissionais e público alvo da intervenção, objetivo(s) e principais contribuições. Brasil, 2022

(continua)

Autores e ano	Tipo de estudo	Profissionais e público alvo	Objetivo(s)	Principais contribuições
Kang; Kim; Kang, 2022.	Estudo quase-experimental	Enfermeiros/ Escolares - 83 crianças de 10 a 11 anos.	Testar os efeitos de um programa educativo de prevenção ao abuso sexual infantil usando um aplicativo híbrido (CSAPE-H), examinando os conhecimentos dos alunos da quinta série (a) para prevenção de abuso sexual e (b) comportamentos de autoproteção contra abuso sexual.	Intervenção educativa por meio de aplicativo híbrido pode contribuir para prevenção da violência sexual contra criança.
Kaya; Çelik; Efe, 2022	Ensaio clínico randomizado controlado simples cego	Enfermeiros/ 90 mães com bebês de dois a quatro meses.	Desenvolver um programa de educação baseado em evidências para aumentar a conscientização e o conhecimento das mães sobre a síndrome do bebê sacudido (SBS) e avaliar a eficácia do programa.	Programa estruturado, desenvolvido e implementado por enfermeiros pode melhorar a conscientização e o conhecimento sobre a SBS.
Klawetter <i>et al.</i> , 2021	Estudo quase-experimental	Equipe multidisciplinar / 68 familiares.	Descreve o Warm Connections e fornece resultados da avaliação de sua implementação piloto.	O Warm Connections reduz o sofrimento do cuidador, aumenta a eficácia parental percebida e a percepção de apoio, contribui para prevenção de agressões infantis.
Martin <i>et al.</i> , 2020	Estudo quase-experimental	Enfermeiros/ Professores de pré-escolares.	Determinar os efeitos de um programa de educação sexual pré-escolar sobre o conhecimento e a	Programa de educação sexual para professores promove conhecimento e atitude em relação à proteção da criança.

			atitude de professores de pré-escola.	
--	--	--	---------------------------------------	--

Quadro 1 – Características dos estudos selecionados em relação a autores, ano de publicação, profissionais e público alvo da intervenção, objetivo(s) e principais contribuições. Brasil, 2022

(conclusão)

Autores e ano	Tipo de estudo	Profissionais e público alvo	Objetivo(s)	Principais contribuições
McInerney <i>et al.</i> , 2020	Estudo quase-experimental	Enfermeiros/ 87 cuidadores de crianças menores de seis meses.	Determinar se a intervenção educacional sobre Síndrome do bebê sacudido e trauma craniano por abuso aumentou o conhecimento dos enfermeiros e determinar quais aspectos da intervenção educação foram mais lembrados pelos cuidadores em um ambiente hospitalar e comunitário.	Intervenção educacional contribuiu para aumentar o conhecimento de enfermeiros e cuidadores em relação a Síndrome do bebê sacudido e trauma craniano por abuso, e assim pode contribuir para proteção da criança.
Rathnayake; Welianage; Guruge, 2021	Estudo quase-experimental	Profissionais de saúde/ 86 mães e 42 crianças.	Implementar uma intervenção de promoção da saúde para permitir que uma comunidade desfavorecida abordasse os determinantes da negligência infantil e avaliar a eficácia da intervenção.	Atividade educativa contribuiu para melhorar as práticas em relação à promoção da saúde e prevenção da negligência.
Wit <i>et al.</i> , 2020	Estudo quase-experimental	Enfermeiros/ 398 mães.	Testar se a visita domiciliar para prevenir maus-tratos infantis pode ser melhorada ao se adicionar componentes de programas manuais.	Resultados ainda não avaliados.

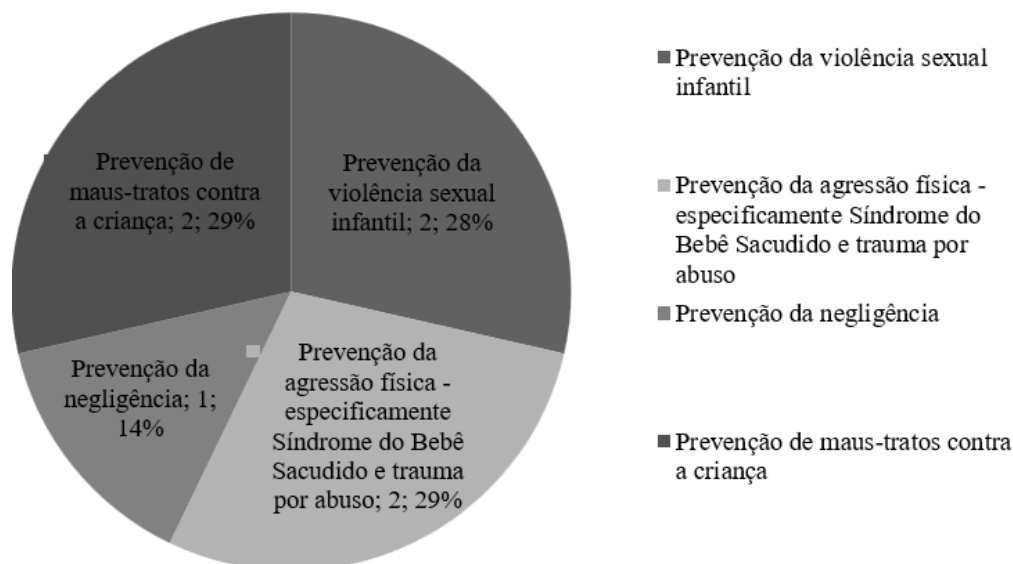
Fonte: PRISMA [17]. Brasil, 2022.

Os estudos apresentaram abordagens educativas direcionadas a prevenção da violência sexual infantil (Kang; Kim; Kang, 2022; Martin *et al.*,

2020), agressão física – especificamente Síndrome do Bebê Sacudido e trauma por abuso (Kaya; Çelik; Efe, 2022; McInerney *et al.*, 2020), negligência (Rathnayake;

Weliange; Guruge, 2021) e maus-tratos de modo geral (Klawetter *et al.*, 2021; Wit *et al.*, 2020) (Figura 2).

Figura 2 – Relação das Atividades de Educação em Saúde de acordo com a natureza da violência infantil



Fonte: Brasil. 2022

Diversos recursos foram implementados nas atividades de educação em saúde para o enfrentamento da violência infantil, tais como aplicativo para uso em celulares com tecnologia smartphone e em aparelhos eletrônicos com acesso a internet (Kang; Kim; Kang, 2022), palestras e atendimento individual (Martin *et al.*, 2020), treinamento individual, disponibilização de material impresso e acompanhamento por telefone (Kaya; Çelik; Efe, 2022), disponibilização de cartilha digital e suporte individual por meio de visita domiciliar (Mcinerney *et al.*, 2020), discussões em grupo (Rathnayake; Weliange; Guruge, 2021), oferta de orientações por profissional da saúde (Klawetter *et al.*, 2021) e de manuais e visitas domiciliares (Wit *et al.*, 2020) (Figura 3).

É válido pontuar que, embora essa pesquisa tenha considerado o período de pandemia da COVID-19 como recorte para seleção do material a ser analisado,

registra-se que nenhum estudo fez referência a COVID-19 ou apresentou qualquer relação entre a estratégia implementada e aspectos da pandemia

4 DISCUSSÃO

Educação em Saúde refere-se a intervenções realizadas por profissionais de saúde, cujo processo rompe com o paradigma de educação como ferramenta estática, em que a transferência de conhecimentos, habilidades e destrezas ocorre de modo vertical. Nela as ações são planejadas e implementadas considerando e incluindo os sujeitos participantes, de maneira a contribuir para formação de consciência crítica a respeito das necessidades de saúde, a partir da realidade/vida, com vistas à mudança (transformação) de determinada situação (Brasil, 2007).

É importante salientar que, assim como observado nesse estudo, Educação em Saúde pode ser produzida em diferentes contextos, cenários e públicos, seja por meio de encontros grupais, consultas individuais, visitas domiciliares dentre tantas outras abordagens. Todavia, independente do formato adotado, deve-se ter como premissa considerar as necessidades dos sujeitos envolvidos, garantir e valorar experiências individuais e coletivas, oportunizar compartilhamentos e aprendizagem significativa (Brasil, 2007).

Nesse sentido, dentre os inúmeros recursos para Educação em Saúde, os aplicativos para smartphone apresentam-se como opção promissora, cada vez mais utilizada pelos profissionais, uma vez que colaboram para autonomia, autocuidado em saúde e mudanças de comportamento (Sandborg *et al.*, 2021; Vanestanagh *et al.*, 2021), bem como oportunizam e agilizam acesso à informações atuais e seguras (Israfil *et al.*, 2022). Nessa pesquisa, seu uso mostrou-se relevante para aprendizagem e enfrentamento da violência sexual infantil.

Também mostram potencial para proteção e promoção da saúde de crianças em risco ou em situação de violência, atendimentos em grupos, sejam presenciais (Schubert, 2022) ou virtuais (Silva; Pereira; Andrade, 2023). O grupo auxilia ao dar credibilidade e acolhida aos relatos de seus participantes, estabelecer rede de apoio e divulgar informações, proporcionando efeitos terapêuticos a seus integrantes (Silva; Pereira; Andrade, 2023).

Como estratégias de Educação em Saúde para prevenção de maus tratos infantis, podem ainda ser usados materiais em formato digital, tais como vídeos, livros e cartilhas. Registra-se que as tecnologias digitais apresentam altos índices de satisfação e bons resultados na aquisição de conhecimentos (Almeida *et al.*, 2022; Chau *et al.*, 2022).

Evidencia-se, assim, que atividades de Educação em Saúde representam importante estratégia para prevenção de agravos e promoção da saúde [9,28], pois por meio delas é possível construção de aprendizagem significativa, mudança de comportamento e adoção a hábitos saudáveis, podendo impactar positivamente a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos (Xu *et al.*, 2022; Yang *et al.*, 2022).

Entretanto, embora a literatura confirme a potencia das atividades de Educação em Saúde para prevenção da violência e proteção (Unicef, 2021; Mathew; Iswarya; Paul, 2021), nota-se que as ações nem sempre são implementadas por equipe multidisciplinar e incluem diversos integrantes do grupo familiar. Como exemplo, as estratégias identificadas nesta pesquisa foram majoritariamente realizadas por enfermeiros e direcionadas às mães das crianças.

Nesse contexto, pontua-se que o enfrentamento da violência requer assistência integrada e qualificada dos profissionais que integram as equipes de saúde, especialmente por configurarem-se em importantes atores na rede de proteção infantil (Santos *et al.*, 2019).

Desse modo, destaca-se a potencialidade no trabalho em equipe interprofissional, entendido como um fazer coletivo que se configura na relação recíproca entre as intervenções técnicas e as interações dos múltiplos agentes envolvidos, visto que requer, de um lado, a articulação de ações das diversas áreas profissionais, a partir do reconhecimento da sua interdependência, e de outro a complementaridade entre agir instrumental e agir comunicativo, corroborando qualidade da atenção e produção de saúde (Peduzzi *et al.*, 2020).

Além disso, considerando que a maioria dos abusos é perpetrado por familiares ou pessoas do convívio da criança (Oliveira *et al.*, 2021), são

imprescindíveis ações direcionadas às famílias, não limitando-se à figura materna (Nam *et al.*, 2022). Comumente, a mulher assume o cuidado da criança e, assim, é culturalmente responsabilizada e experiencia a sobrecarga da parentalidade solitária. Tais aspectos comprovam iniquidades no que tange ao papel social da família, da mulher e a violência de gênero (Baluta; Moreira, 2019).

Nesse cenário, é preciso considerar que a parentalidade de boa qualidade na primeira infância proporciona benefícios às crianças, famílias e humanidade, além de colaborar para custos mais baixos para a sociedade, pois requer menor investimento futuro em serviços de saúde, sociais e de justiça (Bachmann *et al.*, 2022).

Como limitação dessa pesquisa, apresenta-se o recorte temporal para inclusão dos estudos, 2020 a 2022. Portanto, considerando o intervalo entre submissão e publicação de um estudo, o que pode levar mais de um ano, muitos podem estar em fase de avaliação/editoração. Em contrapartida, a revisão inter pares permitiu confronto das informações elencadas, minimizando o viés de interpretação única.

5 CONCLUSÃO

As seguintes estratégias de Educação em Saúde foram direcionadas ao enfrentamento da violência contra criança: aplicativo para uso em celulares com tecnologia smartphone e em aparelhos com acesso a internet; treinamento individual implementado por profissional de saúde; disponibilização de material

impresso e digital sobre a temática; acompanhamento por telefone; visita domiciliar e atividades em grupo.

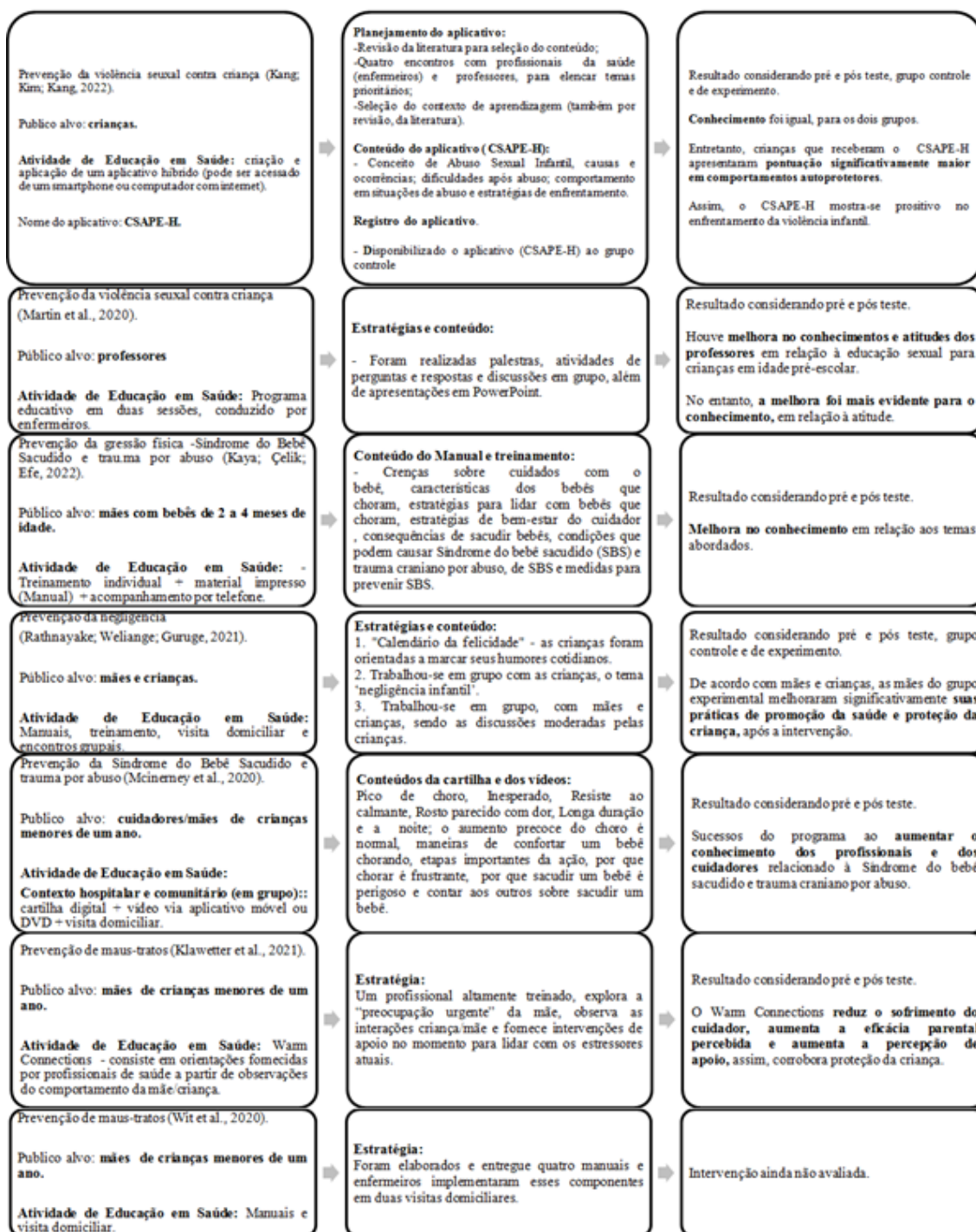
As ações de Educação em Saúde consideraram o contexto vida dos sujeitos envolvidos e a necessidade de promoção da saúde, em especial prevenção e manejo de situações de abuso infantil, e alcançaram resultados exitosos, especialmente ao se considerar o aspecto aprendizagem.

Conclui-se que atividades de Educação em Saúde são eficientes para o enfrentamento da violência contra a criança, pois são capazes de colaborar para conhecimento e atitude de famílias, crianças e profissionais de saúde, ou seja, empoderam atores para prevenir, identificar e denunciar casos de abuso infantil.

Entretanto, essa pesquisa não identificou estratégias de Educação em Saúde que considerassem aspectos da pandemia pela COVID-19, no planejamento e implementação das ações. Foram apresentados o perfil da violência infantil no período pandêmico e lacunas em relação a notificação desse agravo pelos profissionais de saúde e outros atores que atuam na rede de proteção.

Salientamos que crises sanitárias podem exigir drásticas mudanças nas rotinas das famílias, requerendo dos profissionais de saúde e da rede de proteção infantil intervenções que dêem visibilidade às vítimas ocultas, especialmente pela ausência de espaços de proteção, como escolas, e contenção das crianças no lar, junto a possíveis agressores

Figura 3 – Descrição das atividades de Educação em saúde para enfrentamento da violência infantil.



Fonte: Brasil, 2022

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; ROSA, L. C.; VESCOVI, G.; PEDROTTI, B. G.; MALLMANN, M. Y.; FRIZZO, G. B. Intervenção educativa sobre

uso de mídias digitais na primeira infância. **Rev. SPAGESP**. v. 23, n. 1, p. 103-116, 2022.

BACHMANN, C. J.; BEECHAM, J.; O'CONNOR, T. G.; BRISKMAN, J.; SCOTT, S.

A good investment: longer-term cost savings of sensitive parenting in childhood. **J Child Psychol Psychiatry**. v. 63, n. 1, p. 78-87, 2022.

BALUTA, M. C.; MOREIRA, D. A injeção social da maternagem e a violência. **Rev. Estud. Fem**. v. 27, n. 2, p. e48990, 2019.

BRASIL. Ministério Da Saúde. **Diretrizes de educação em saúde visando à promoção da saúde: documento base - documento I/Fundação Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CAPPA, C.; IJON, I. COVID-19 and violence against children: A review of early studies. **Child Abuse Negl**. v. 116, n. Pt 2, p. 105053, 2021.

CESTARI, V. R. F.; FLORÊNCIO, R. S.; PESSOA, V. L. M. P.; MOREIRA, T. M. M. Vulnerability in health, education and freedom: reflection in the light of Hannah Arendt. **Escola Anna Nery**. v. 26, p. e20210207, 2022.

CHAU, J. P. C.; LO, S. H. S.; BUTT, L.; LEE, V. W. Y.; LUI, G. C. Y.; LAU, A. Y. L. User Engagement on a Novel Educational Health Intervention Aimed at Increasing HPV Vaccine Uptake in Hong Kong: a Qualitative Study. **J Cancer Educ**. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>>. Acesso em 17 de abril de 2023.

ISRAFIL, I.; KUSNANTO, K.; YUSUF, A.; EFENDI, F. The effect of health education intervention through mobile phone on hypertension patients: A systematic review. **Med J Malaysia**. v. 77, n. 2, p. 232-236, 2022.

LEVANDOWSKI, M. L.; STAHNKE, D. N.; MUNHOZ, T. N.; HOHENDORFF, J. V.; SALVADOR-SILVA, R. Impactos do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. v. 37, n. 1, p. e00140020, 2021.

MARQUES, E. S.; MORAES, C. L.; HASSELMANN, M. H.; DESLANDES, S. F.; REICHENHEIM, M. E. Violence Against women, children and adolescents during the COVID-19 pandemic: overview, contributing factors, and mitigating measures. **Cad Saude Publica**. v. 36, n. 4, p. e00074420, 2020.

MATHEW, M.; ISWARYA, S.; PAUL, A. V. Effectiveness of health education on awareness of child sex abuse among school children. **J Family Med Prim Care**. v. 10, n. 12, p. 4509-4513, 2021.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**. v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

NAM, B.; KIM, J. Y.; BRIGHT, C. L.; JANG, D. Exposure to Family Violence, Peer Attachment, and Adolescent-to-parent Violence. **J Interpers Violence**. v. 37, n. 7-8, p. NP4718-NP4739, 2022.

OLIVEIRA, S. M. T.; GALDEANO, E. A.; TRINDADE, E. M. G. G.; FERNANDEZ, R. S.; BUCHAIM, R. L.; BUCHAIM, D. V. et al. Epidemiological Study of Violence against Children and Its Increase during the COVID-19 Pandemic. **Int. J. Environ. Res. Public Health**. v. 18, n. 19, p. 10061, 2021.

PACHECO, Y. J. O.; RUDAS, M. M. Domestic violence and COVID-19 in Colombia. **Psychiatry Res**. n. 300, p. 113925, 2021.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for

reporting systematic reviews. **BMJ**. v. 372, n. 71, 2021.

PEDUZZI, M.; AGRELI, H. L. F.; SILVA, J. A. M.; SOUZA, H. S. Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. **Trab. educ. saúde**. v. 18, n. supl.1, p. e0024678, 2020.

POMPEO, D. A.; ROSSI, L. A.; GALVÃO, C. M. Integrative literature review: the initial step in the validation process of nursing diagnoses. **Acta Paul Enferm**. v. 22, n. 4, p. 434-438, 2009.

SANDBORG, J.; SÖDERSTRÖM, E.; HENRIKSSON, P.; BENDTSEN, M.; HENSTRÖM, M.; LEPPÄNEN, M. H. et al. Effectiveness of a Smartphone App to Promote Healthy Weight Gain, Diet, and Physical Activity During Pregnancy (HealthyMoms): Randomized Controlled Trial. **JMIR Mhealth Uhealth**. v. 9, n. 3, p. e26091, 2021.

SANTOS, L. F.; SILVA, M. V. F. B.; SANTOS, N. S. S.; PACHECO, L. R.; SILVA, J. B.; MUTTI, C. F. Perfil da violência contra crianças em uma capital brasileira. **DESAFIOS – Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**. v. 7, n. 1, p. 36-43, 2020.

SANTOS, L. F.; JAVAÉ, A. C. R. S.; COSTA, M. M.; SILVA, M. V. F. B.; MUTTI, C. F.; PACHECO, L. R. The experiences of health professionals with the management of violence against children. **Rev baiana enferm**, v. 33, n. e33282, p. 1-9, 2019.

SCHUBERT, E. C. Supporting Children Who Experience Domestic Violence: Evaluating the Child Witness to Domestic Violence Program. **J Interpers Violence**. v. 37, n. 19-20, p. NP18175-NP18193, 2022.
[24] SILVA, C. M.; PEREIRA, D. R. P.; ANDRADE, F. S. Breaking the silence in a group on-line facing child sexual abuse. **Psicol Estud**. v. 28, n. e51583, 2023.

STEINBERG, N. Domestic violence: children, victims in their own right. **Soins**. v. 66, n. 857, p. 23-25, 2021.

STERN, C.; JORDAN, Z.; MCARTHUR, A. Developing the review question and inclusion criteria. **Am J Nurs**. v. 114, n. 4, p. 53-56, 2014.

SU, Z.; MCDONNELL, D.; ROTH, S.; LI, Q.; ŠEGALO, S.; SHI, F. et al. Mental health solutions for domestic violence victims amid COVID-19: a review of the literature. **Globalization and Health**. v. 17, n. 1, p. 67, 2021.

TURK, T.; KHAN, W. Health promotion and education interventions in the Eastern Mediterranean Region: a rapid evidence review. **East Mediterr Health J**. v. 28, n. 1, p. 58-68, 2022.

VALIZADEH, A.; MOASSEFI, M.; NAKHOSTIN-ANSARI, A.; ASL, S. H. H.; TORBATI, M. S.; AGHAJANI, R. et al. Abstract screening using the automated tool Rayyan: results of effectiveness in three diagnostic test accuracy systematic reviews. **BMC Med Res Methodol**. v. 22, n. 1, p. 160, 2022.

VANESTANAGH, A. K.; FARSHBAF-KHALILI, A.; ESMAEILPOUR, K.; JAFARABADI, M. A.; JAHDI. Effect of smartphone-based education on knowledge and self-care of reproductive health in married students. **J Educ Health Promot**. v. 10, n. 89, 2021.

XU, Y.; BI, X.; GAO, T.; YANG, T.; XU, P.; GAN, Q. et al. Effect of School-Based Nutrition and Health Education for Rural Chinese Children. **Nutrients**. v. 14, n. 19, p. 3997, 2022.

YANG, H. L.; LUAN, X. R.; ZHAO, L. L.; WANG, J. W.; CHEN, Y. Y. Design and Application of Health Education Apps Based on WeChat for Self-Management among Patients. **Iran J Public Health**. v. 51, n. 5, p. 1020-1029, 2022.

KANG, S. R.; KIM, S. J.; KANG, K. A. Effects of Child Sexual Abuse Prevention Education Program Using Hybrid Application (CSAPE-H) on Fifth-Grade Students in South Korea. **J Sch Nurs**. v. 38, n. 4, p. 368-379, 2022.

KAYA, A.; ÇELİK, D.; EFE, E. The effect of a shaken baby syndrome prevention program on Turkish mothers' awareness and knowledge: A randomized controlled study. **J Spec Pediatr Nurs**. v. 27, n. 2, p. e12369, 2022.

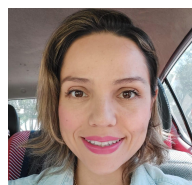
KLAWETTER, S.; GLAZE, K.; SWARD, A.; FRANKEL, K. A. Warm Connections: Integration of Infant Mental Health Services into WIC. **Community Ment Health J**. v. 57, n. 6, p. 1130-1141, 2021.

MARTIN, J.; RIAZI, H.; FIROOZI, A.; NASIRI, M. A sex education program for teachers of preschool children: a quasi-experimental study in Iran. **BMC Public Health**. v. 20, n. 692, 2020.

MCINERNEY, S.; NANASSY, A. D.; LAVELLA, H.; THOMPSON, R.; SANDHU, R.; MEYER, L. K. Implementation of an Abusive Head Trauma Prevention Program Through Interdisciplinary Collaboration: A Pilot Study. **J Trauma Nurs**. v. 27, n. 5, p. 276-282, 2020.

RATHNAYAKE, N.; WELIANGE, S. S.; GURUGE, G. N. D. Effectiveness of a health promotion intervention to address determinants of child neglect in a disadvantaged community in Sri Lanka. **J Health Popul Nutr**. v. 40, n. 48, 2021.

WIT, M.; LEIJTEN, P.; PUT, C. V. D.; ASSCHER, J.; BOUWMEESTER-LANDWEER, M.; DEKOVIĆ, M. Study protocol: randomized controlled trial of manualized components in home visitation to reduce mothers' risk for child maltreatment. **BMC Public Health**. v. 20, n. 1, p. 136, 2020.



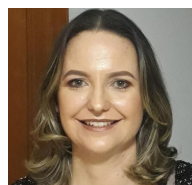
LEIDIENE FERREIRA SANTOS

Enfermeira.. Especialista em Gestão de Programas de Saúde da Família. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem FEN/UFG. Doutora em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Saúde da UFG.



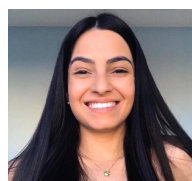
LAIANE DE PAULA AQUINO OLIVEIRA CARVALHO

Mestre em Ensino, Ciências e Saúde, possui graduação em Enfermagem pela Fundação de Desenvolvimento Educacional de Guarã. Pós Graduada em Urgência e Emergência pelo instituto ITOP, Pós Graduada em Enfermagem Obstétrica e Ginecológica pelo Instituto Incar.



JULIANA BASTONI DA SILVA

Professora na Universidade Federal do Tocantins, do curso de Enfermagem, da Área de Saúde da Criança e do Adolescente; Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ciências da Saúde/UFT, vinculada à Linha de Pesquisa Atenção à Saúde nos diversos níveis. Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Saúde da Criança (GEPESC/UFT), Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Letramento em Saúde (GIPELS/UnB) e Membro da Rede Brasileira de Letramento em Saúde (REBRALS).



MICHELLE TAVARES BARBOSA

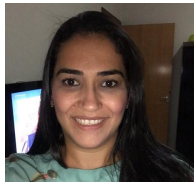
Graduanda em medicina pela Universidade Federal do Tocantins.



LISIANE COSTA CLARO

Professora da Universidade Federal do Pampa, no Campus de Jaguarão/RS. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, no Campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins (PPGECS/UFT). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA FURG, na linha de Fundamentos da Educação Ambiental. Mestrado em Educação (PPGEdu/FURG) na linha de Linguagens, Culturas e Utopias.



DANIELLE ROSA EVANGELISTA

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2007), especialização em Enfermagem Obstétrica pela Universidade Estadual do Ceará (2012), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2009) e doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (2012). Atualmente é professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT) na disciplina Saúde Sexual e Ciclo Reprodutivo da Mulher. Vinculada ao corpo docente do Mestrado Profissional em Ciências da Saúde da UFT.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciência e Saúde (PPGECS) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Saúde da Criança (GEPESC-UFT).

Levando a sério a educação jurídica em direitos humanos: reflexões para ir mais além do discurso

Taking legal education in human rights seriously: reflections to go beyond discourse

Saulo de Oliveira Pinto Coelho^a, Maria Vitória Carvalho Morais Cardoso.

^aUniversidade Federal de Goiás. E-mail: saulocoelho@ufg.br

Resumo: Esta pesquisa parte da premissa já demonstrada por Coelho e Colhado (2015) de que a defesa de uma cultura democrática passa pela educação em direitos humanos, ao mesmo passo que a democracia carece do compromisso com os direitos humanos e fundamentais. Assim, como contexto-problema, considera-se que, enquanto a teoria dos direitos humanos vem sendo exitosa em seus desenvolvimentos, a prática da educação em direitos humanos desvela-se como um cenário desafiador, já que a educação em geral passa por uma tendência a uma abordagem tecnicista e hiperespecializada que acaba por criar barreiras a uma real permeabilidade na mentalidade de direitos humanos nas disciplinas dogmáticas do Direito. Num recorte epistemológico mais detalhado, busca-se refletir sobre como o ensino jurídico está posicionado neste debate e conclui-se que nele, em que pese um forte discurso de direitos humanos, continua a haver uma tendência a um tecnicismo apartado deles. Isto implica em uma provável inefetividade da Resolução n. 05/2018 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que determina que os cursos de Direito devem contar com formas de abordagem e tratamento transversal dos direitos humanos. Em relação ao método, ressalta-se que se trata de um estudo monográfico com abordagem interdisciplinar e com metodologia de procedimento centrada em revisão de literatura para definição indicativa do estado da arte. Isto posto, como principal resultado tem-se uma reflexão sobre como é possível implementar a educação em direitos humanos no ensino jurídico diante das dificuldades decorrentes da instrumentalização do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Jurídica; Direitos Humanos; Direito e Políticas Públicas; Filosofia Crítica; Brasil.

Abstract: This research is based on the premise already demonstrated by Coelho and Colhado (2015) that the defense of a democratic culture involves human rights education, while democracy lacks a commitment to human and fundamental rights. Thus, as a problem context, it is considered that, while the theory of human rights has been successful in its development, the practice of human rights education reveals itself as a challenging scenario, since education in general tends towards a technicist and hyper-specialized approach that ends up creating barriers to a real permeability of the human rights mentality in the dogmatic disciplines of Law. In a more detailed epistemological section, we seek to reflect on how legal education is positioned in this debate and conclude that, despite a strong human rights discourse, there continues to be a tendency towards a technicality that is separate from human rights. This implies the probable ineffectiveness of Resolution 05/2018 of the National Education Council/Higher Education Chamber, which stipulates that law courses must include ways of approaching and treating human rights across the board. Regarding the method, it should be noted that this is a monographic study with an interdisciplinary approach and a procedural methodology centered on a literature review to define the state of the art.

Keywords: Legal Education; Human Rights; Law and Public Policies; Critical Philosophy; Brazil.

Submetido em: 31/07/2023

Aceito em: 20/09/2023

1 INTRODUÇÃO

Tem-se por certo que existe entre os direitos humanos e a educação uma relação indissociável, a considerar que a defesa da democracia (que é complementar à pauta dos direitos humanos) também passa pela defesa de uma educação voltada para a mudança (uma educação *regenerativa*) (Coelho; Collado, 2015).

Tal enfoque educacional teria a capacidade de fomentar uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção dos valores da liberdade, da igualdade, da solidariedade e da cooperação (Benevides, 2010). Mas, como assinalam Coelho e Collado (2015), essa educação em direitos humanos não atenderá seus propósitos se for feita apenas no nível do discurso, precisa alcançar o nível da *práxis educacional*.

Nessa esteira, reforça-se a existência do vínculo estreito entre os temas supracitados por meio da análise de um documento que é considerado um marco na história dos direitos humanos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Na DUDH, o direito à educação foi expresso no artigo 26 como um norte para a concretização dos Direitos Humanos.

A seguir a mesma linha de raciocínio, ainda no âmbito internacional, observa-se a atenção atribuída à educação no artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), que expõe no sentido de nortear a educação para a capacitação das pessoas à participação na sociedade, dentre outros valores.

Nesse toar, existem outros tantos documentos que colaboraram para a construção da ideia da relação que os direitos humanos firmam com a educação, tudo isso como parte do reconhecimento do vínculo entre direitos humanos e o fortalecimento de democracia, pois apenas um sujeito capaz de defender e prevenir a violação aos direitos humanos poderá atuar de forma democrática em nossa sociedade.

Lado outro, observa-se que, enquanto na teoria a educação em direitos humanos é tendente ao êxito, por sua vez, a prática aponta para um cenário diferente e desafiador, na qual os direitos humanos são violados recorrentemente e a própria educação em direitos humanos se vê envolta em dificuldades para ser realmente aplicada. No âmbito jurídico, essa dificuldade está na predominância de um ensino de direitos humanos apenas no nível do discurso, sem o necessário nível da *práxis*, bem como na predominância de uma visão técnico-dogmática e manualística que perpassa a educação jurídica (Schilling, 2010 *apud* Coelho; Collado, 2015) e que resulta no afastamento dos resultados em relação às expectativas elaboradas para uma educação como a citada; e, por conseguinte, nas dificuldades de formação de sujeitos capazes de pensar de forma autônoma e comprometida com a defesa dos direitos humanos.

Em um contexto como esse, fortemente vinculado à instrumentalização do conhecimento, observa-se a preponderância de uma educação voltada para a lógica do aluno-trabalhador (ou do indivíduo empresa-individual, nos tempos mais recentes), o que não coaduna com a realidade esperada para um ambiente de educação em direitos humanos, cuja

marca é exatamente a reflexão sobre a relação sujeito-comunidade enquanto instrumento para seu fortalecimento tanto da *subjetividade*, quanto do *respeito* e do *reconhecimento* (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

Historicamente, o ensino jurídico brasileiro possui uma paradoxal tendência a perspectivas de tecnicismo e de viés mercadológico de ensino, em que pese a presença destacada de conteúdos humanísticos e de conteúdos de direitos humanos, em disciplinas específicas (e em geral de caráter propedêutico). Essa tendência tende a instrumentalizar o conhecimento, dificultando a implementação da educação em direitos humanos, justamente por não fomentar a capacidade crítica do estudante na dimensão da práxis, ou seja do fazer jurídico, da atuação profissional. Opera-se uma cisão: direitos humanos são identificados como um conteúdo teórico, enquanto o conteúdo jurídico propriamente profissional continua, em geral, a ser ensinado sem maiores vinculações a uma práxis de direitos humanos.

Daí ressoa a preocupação com a efetiva aplicação da previsão do artigo 2º, §4º, da Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n. 05/2018, que prevê a aplicação transversal dos conteúdos exigidos na educação em direitos humanos na educação jurídica (Petry, 2018).

Diante disso, verifica-se a seguinte problemática: como é possível implementar a educação em direitos humanos no ensino jurídico diante das dificuldades decorrentes de uma instrumentalização do conhecimento e diante da cisão entre discurso e *práxis*, na educação jurídica? E mais, será que a mudança na práxis educativa pode auxiliar na instrução de graduandos nos cursos de Direito que sejam capazes de ir para além da técnica e, efetivamente, consigam atuar para respeitar os direitos humanos e participar de uma sociedade democrática,

levando a sério direitos humanos também no campo da técnica e da prática?

Pretende-se investigar se a prática pedagógica de ensino em direitos humanos pode refletir em uma educação que efetiva o seu potencial de emancipação, em que o aluno seja capaz de avançar a tendência tecnicista que envolve o ensino jurídico, para se tornar capacitado a pensar função do direito enquanto instrumento libertador em uma ordem marcada pela dominação. Trata-se de pensar os direitos humanos com a técnica jurídica, e não contra a técnica jurídica. Trata-se de colocar a técnica jurídica a serviço dos direitos humanos, não contra eles.

Assim, não se trata de desprezo pela dogmática, mas de lançar críticas para a disfuncionalidade de um ensino jurídico meramente instrumental em relação aos inúmeros anseios e injustiças sociais.

Buscaremos responder essas perguntas por meio de investigações interdisciplinares e bibliográficas. Trata-se de um escrito monográfico e teórico, de cunho eminentemente jusfilosófico. Enquanto metodologia de abordagem, este trabalho foca na interdisciplinaridade, e em análises jusfilosóficas. Enquanto metodologia de procedimento, trata-se de uma revisão de literatura, focada na sinalização indicativa do estado da arte quanto a este debate.

Como itinerário, primeiramente trataremos das questões sobre ensino dos direitos humanos em geral, suas origens e sua relação estreita com a defesa da democracia. Na sequência, passaremos à análise de como a educação em Direitos Humanos interage com o ensino superior no Brasil, em especial, no campo da educação jurídica.

Quanto à educação jurídica, trataremos do histórico que relaciona o ensino jurídico aos direitos humanos e, da mesma forma, demonstraremos as dificuldades que o tema enfrenta para a sua implementação nos cursos de Direito.

Nessa linha, apontaremos os possíveis impactos resultantes da falta dessa perspectiva de Direitos Humanos no mundo jurídico.

Por fim, investigaremos os porquês e os modos pelos quais a educação jurídica que leva a sério os direitos humanos pode servir como um norte para se regenerar a mentalidade jurídica.

2 O ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

2.1 Breve histórico do ensino em Direitos Humanos

O ensino em Direitos Humanos parte do pressuposto de que a educação, enquanto instrumento de transformação, deve ser voltada para a mudança, no sentido de que o aprendizado somente alcança seu objetivo quando vinculado aos valores da igualdade em dignidade, bem como se orientado para formar um cidadão pronto para exigir que tanto seus direitos quanto o direito dos outros sejam respeitados (Vivaldo, 2009).

Nessa mesma linha de raciocínio, Viola (2010) afirma que incorporar a temática da educação ao assunto de Direitos Humanos significa assumir propostas pedagógicas emancipatórias capazes de construir um modelo de sociedade que supere o individualismo e produza um empoderamento coletivo e individual. Nesse sentido, percebe-se que tal perspectiva encontra reflexo na noção defendida por Piovesan e Fachin (2017) ao sustentarem que a educação em Direitos Humanos dialoga com uma educação baseada em direitos de alteridade, quando se reconhece a capacidade do sujeito de agir enquanto “arquiteto do seu próprio desenvolvimento”, o que se dá a partir do empoderamento de sua própria história e da instrução voltada para a capacidade de ter voz ativa no processo de discussão e significação de seu destino.

Diante de tais concepções, em uma retomada histórica, relembra-se que houve um processo de desenvolvimento

para que fosse possível chegarmos a essas concepções de ensino em Direitos Humanos, principalmente se considerarmos que, quando foi pensada na origem, a educação em Direitos Humanos era posta tão somente como um instrumento da difusão dos pactos e dos valores internacionais, e não enquanto um direito *per si* (Piovesan; Fachin, 2017).

Como expressão do avanço do debate, ainda é válido citar a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO realizada no ano de 1974 em Paris, quando se elaborou a Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (Muntarbhorn, 2003). Neste documento, percebe-se uma clara tentativa de ampliar o impacto na realidade concreta em relação à educação em Direitos Humanos, com a sugestão de que a matéria de Direitos Humanos fosse inserida nos currículos dos diversos níveis de ensino no âmbito interno de cada Estado-Membro (Muntarbhorn, 2003), com vista a fomentar que os princípios de Direitos Humanos consagrados se tornem parte da personalidade de cada indivíduo para que, cientes dos postulados, possam contribuir pessoalmente para a “renovação e o alargamento da educação nas direções indicadas” (UNESCO, 1974, item V, 11).

Portanto, percebe-se na evolução do tema uma mudança na perspectiva da educação em direito humanos, já no sentido de que ela seria essencial para a formação do “sujeito para a ação”, o que se daria de maneira mutuamente influente, sujeitando-o à transformação de acordo com os interesses e necessidades contextuais, sem deixar de lado a centralidade da dignidade humana (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

Em continuidade, pouco tempo depois da publicação da Resolução da UNESCO, a que foi citada anteriormente, o assunto em apreço foi tema do Congresso

Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos que aconteceu na cidade de Viena, capital da Áustria, no ano de 1978. Nesta oportunidade, reforçou-se a indivisibilidade dos Direitos Humanos, bem como foram propostas determinadas metas para a educação nesse campo, além de se declarar a necessidade do ensino do tema de modo interdisciplinar, de modo a integrar o conteúdo aos currículos dos diversos cursos e disciplinas (Muntarbhorn, 2003).

Nesse caminho de desenvolvimento da educação em Direitos Humanos, ainda é possível destacar várias iniciativas regionais compatíveis com os objetivos traçados pela referida recomendação da UNESCO. No âmbito da América Latina, por exemplo, destaca-se a criação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos no ano de 1980, por iniciativa do Estado de Costa Rica e da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que já se dedicava a efetivar as disposições anteriores e realizar cursos interdisciplinares em Direitos Humanos para a propagação do assunto (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

No entanto, foi apenas em meados da década de 90, com o fim da Guerra Fria e com a onda da redemocratização em países da América Latina, que o escopo da educação em Direitos Humanos foi devidamente ampliado. No âmbito internacional, pontua-se a ocorrência da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada no ano de 1993 (Zenaide, 2018), quando a educação em Direitos Humanos ganha destaque e é consagrada, por meio da Declaração e Programa de Ação de Viena, que pontua que

[...] o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (Viena, 1993, p. 20).

Na mesma toada, o item 33 do texto da Declaração atribuiu à educação em matéria de Direitos Humanos “um papel importante na promoção e no respeito” (Viena, 1993, p. 9), bem como sugeriu a inclusão da matéria nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional.

Ainda, em 1994, na cidade de Genebra, diante das diretrizes já fixadas, foi elaborada a Declaração da 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação (Zenaide, 2018), da qual resultou o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, aprovado pela Conferência-Geral da UNESCO na sua 28ª Sessão (1995), que sugeria a criação de

[...] diretrizes básicas que possam ser traduzidas em estratégias, políticas e planos de ação nos âmbitos institucional e nacional, conforme as condições das diferentes comunidades (UNESCO, 1995, p. 7).

Nessa mesma onda de efetivar a educação em Direitos Humanos, também em 1994 tivemos a Conferência Internacional sobre Educação, na qual a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução 49/184 (Zenaide, 2018), que estipulou o período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, apresentando a seguinte motivação em seu preâmbulo.

Convencida de que a educação em matéria de Direitos Humanos deve envolver mais do que o fornecimento de informação e deve constituir um processo abrangente e contínuo pelo qual as pessoas em todos os níveis de desenvolvimento e de todos os estratos sociais aprendam a respeitar a dignidade dos demais e os meios e métodos para garantir tal respeito em todas as sociedades. (ONU, 1994, p. 87).

A essa altura do debate, fala-se na educação em e para os direitos humanos, justamente para valorizar a dignidade enquanto princípio fundamental para os

direitos humanos (Zenaide, 2018). Dessa forma, uma vez definida a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, o tema foi aprofundado pelo Plano de Ação Internacional, que delineou a maneira com a qual os Estados poderiam implementar os objetivos da referida Resolução, com vistas a que, no final da referida década, estivesse assegurada a todos a existência de capacidade efetivas a nível nacional para o desenvolvimento de atividades educativas em matéria de direitos humanos (Zenaide, 2010).

Essa foi, em síntese, a realidade no âmbito internacional. No Brasil, foi apenas com o “boom” do assunto nos anos 90 que se começou a refletir sobre a educação em direitos humanos. Nesse ponto, convém lembrar que, nessa época, o cenário que sustentava o povo brasileiro era marcado pela tentativa de superar uma ditadura militar que suspendeu o processo democrático no país (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), ou seja, a temática dos direitos humanos encaixava-se perfeitamente na onda democrática que se instaurou.

Assim, como resultado da iniciativa de movimentos sociais, aqueles que lutavam contra a censura, que defendiam a libertação dos presos políticos e que buscavam o retorno dos exilados, é que nos foi possibilitado pensar na importância de educar em direitos humanos, a fim de consolidar o processo de democratização e garantir o exercício de direitos civis e políticos para todos (Viola, 2010).

Com efeito, pode-se considerar como nosso primeiro reflexo da educação em direitos humanos o artigo 6º e o artigo 250 da Constituição Federal de 1988, em que a educação foi garantida para o povo para que pudesse promover o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Acontece que a previsão constitucional, embora fosse absolutamente importante,

precisava de normas complementares que pudessem implementar tais preceitos.

Veja-se, a ideia que predomina é que não basta educar, é preciso que a educação esteja voltada para os direitos humanos. Assim, um dos primeiros marcos para se efetivar esse programa foi a realização da 1ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, que deu fruto ao primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I) no ano de 1996. Nos anos seguintes, foram lançados os PNDH II (2002) e III (2009), todos representando resultados de revisões de seu antecessor e apresentando amadurecimento e acréscimos importantes no compromisso com a educação em direitos humanos (Silva; Bandeira; Menezes, 2021).

Em meio a isso, no ano de 2003 foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio da Portaria n. 98/2003 da SEDH/PR, que visava difundir-la em vários âmbitos da educação formal, não-formal, do sistema de justiça e segurança e da mídia. Tem-se também a elaboração da Lei 10.639/2003 que, em meio a esses debates, alterou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, o que representou uma mudança prática e importante da educação em direitos humanos (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018).

Para implementar o PNEDH, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República criou em 2005 a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos, bem como estabeleceu com a UNESCO um Convênio de Cooperação Internacional para que, por meio do projeto “Educação em Direitos Humanos: Construindo uma Cultura de Respeito à Democracia e à Justiça”, para realizar ações de articulação para o estabelecimento do PNEDH (Zenaide, 2010).

O desenrolar do tema no cenário brasileiro também se deu por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, no eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, cujos debates contribuíram para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, expressa por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (Laplane; Prieto, 2010).

Esses marcos instrumentais serviram para operacionalizar, a título de exemplo, o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil, instituído por meio da Portaria Interministerial n. 812/2008, cujo objetivo era de identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais que promovessem a cultura de direitos humanos (Mendonça, 2018).

Por tudo o exposto, verifica-se que o saber-fazer de um ensino em direitos humanos não surgiu do dia para a noite, foi preciso que vários braços e mentes trabalhassem no desenvolvimento dessa concepção e no destaque de sua importância para a formação humana e para o desenvolvimento social.

Contudo, desses vinte-trinta anos que sucederam a euforia em relação à educação em direitos humanos, observamos uma lamentável disforia que fez com que a ideia geral de direitos humanos perdesse o protagonismo que um dia teve, o que impactou a educação nesse tema. Ademais, na prática, a sua materialização não foi tão percebida, o que leva a crer que a educação em direitos humanos ainda não é uma política de Estado com importância estrutural na educação básica e superior (Silva; Tavares, 2013).

2.2 A educação pela perspectiva da cultura democrática em direitos humanos

Uma vez delineado o devir histórico em relação à educação em direitos humanos, adianta-se o debate para a

importância da educação em direitos humanos como política pública fundamental à democracia. Trata-se de analisar o papel da educação em direitos humanos para a efetivação do Estado Democrático de Direito.

Bobbio, no clássico *A Era dos Direitos* (2004), destaca que uma das principais formas de se conseguir apresentar os fundamentos da democracia moderna é por meio da “doutrina dos Direitos do Homem”, justamente porque a democracia moderna não se desvincula dos conceitos de direitos individuais e sociais.

Estamos de acordo com Estevão (2006), quando interpreta as lições de Bobbio (2004) sobre a democracia e faz um adendo de que a democracia poderia ser encarada como um “poder em público”, o que atribuiria a ela um status superior de *dialogação* social que atinge a todos e que se decide com base na igualdade política. Acontece que esse “poder em público”, enquanto representação da democracia, concretiza-se tão somente com a participação política do povo em debates públicos, o que se dá por meio do exercício legítimo de uma cidadania educada e comprometida com as políticas consensualmente construídas (Estevão, 2006).

A ideia de democracia possui um elo estreito com os direitos humanos, como pontuado por Bobbio (2004), e com a efetivação pela participação política, de acordo com o ensinamento de Estevão (2006). E a democracia exercida nesses termos pressupõe a defesa de uma cultura democrática, que permite que o ordenamento jurídico seja movimentado por sujeitos da sociedade civil que participam e mobilizam o debate político, mas sempre com o norte da efetivação de valores democráticos (Bernardes, 2007).

A consolidação dessa cultura democrática fundamenta-se primordialmente na ideia de inclusão

política e social, que pode ser promovida pelo empoderamento dos sujeitos pertencentes a grupos sociais marginalizados, excluídos ou sub-incluídos, a fim de que tomem consciência de seus direitos e deveres e se tornem aptos para o debate no qual exercem a cidadania (Bernardes, 2007). É nesse contexto que se insere a educação em direitos humanos, como um instrumento para o fortalecimento de cidadãos comprometidos com as políticas consensualmente construídas, imersos em uma cultura democrática, que tende a conduzir a sociedade para ser mais forte e protetora dos direitos humanos, que são essenciais para a democracia (Coelho; Collado, 2015).

Nesse ínterim, enquanto canal para participação social cidadã, a educação em direitos humanos serve para consolidar os direitos e os valores que sustentam a cultura democrática, além de expandi-los e compreendê-los por meio de aprofundamento crítico e de militância consciente a favor dos direitos (Estevão, 2006). Por conseguinte, a ideia de empoderamento cidadão por meio da educação em direitos humanos deve ser vista como um desafio prático a ser implementado em uma cultura democrática.

Nesse toar, faz-se um breve adendo em relação ao laço que une a educação em direitos humanos e a cidadania, que é expressão da democracia. Para tanto, valemo-nos das lições de Benevides (2010), quando a autora afirma que essa educação objetiva a instrução de cidadãos participativos e solidários, que compreendem a sociedade com base na solidariedade e no senso de responsabilidade, e não simplesmente defendem uma sociedade homogênea, com base em elevado nível de civilismo nacionalista

Que efeitos queremos com esse processo educativo? Queremos uma formação que leve em conta algumas premissas. Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à

vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (Benevides, 2010, p. 5-6).

Com isso, a educação em direitos humanos teria como pontos principais de conteúdo, para além da definição de direitos humanos e do conhecimento sobre as gerações ou dimensões históricas, a vinculação a uma noção de direitos e deveres decorrentes da obrigação do cidadão e seu compromisso com a solidariedade, promovendo a discussão de valores da ética republicana e democrática, reafirmando os valores democráticos que estão vinculados à cultura democrática que se almeja formar (Benevides, 2010).

E sendo inserida nessa cultura que a educação se desenvolve, a promover a inclusão de temas que valorizam o próprio direito à educação, e também a inclusão no debate escolar de assuntos atinentes ao cenário político, sempre voltados à valorização dos pressupostos de diversidade, liberdade e igualdade. Não suficiente, esse vínculo entre a educação em direitos humanos e a democracia é

ressaltado por meio do entendimento de Silva e Tavares (2011), quando destacam que o tema é uma questão política e social, sendo o grande desafio a concretização de uma educação que possibilite a “transposição da marginalidade no acesso aos direitos para a materialidade da cidadania ativa” (Silva; Tavares, 2011, p. 8).

Destarte, o reconhecimento do vínculo indissociável entre educação em direitos humanos e Democracia torna o tema ainda mais relevante, principalmente se considerarmos que a educação é um dos campos essenciais para a instrução do sujeito para a reflexão e para que possa pensar e exercer uma cultura democrática.

2.3 As expectativas e os desafios da educação em direitos humanos em relação ao ensino superior

Sendo a educação em direitos humanos uma temática de relevância considerável, em virtude do vínculo que possui com a democracia, e ante as tentativas para implementá-la, conforme explicado nos tópicos anteriores, passaremos a analisar suas expectativas em relação ao ensino superior, vistas em conjunto com as possíveis razões que justificam a dificuldade nessa implementação.

Para tanto, ao darmos início a essa exposição, entendemos por bem pontuar que a universidade é uma instituição social (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), o que significa que ela é coerente ao expressar a estrutura e o modo de funcionamento de uma sociedade, pois fundamenta-se, principalmente, na prática social. Com efeito, dali saem sujeitos capazes de interferir de forma ampla e efetiva na sociedade, seja com a formação de intelectuais, cientistas ou de profissionais do mercado privado.

E é em meio a esses debates que os pensadores da educação em Direitos Humanos viram no ensino superior uma chance de concretizar um dos seus objetivos: a formação de uma cultura

democrática em direitos humanos. A título de exemplo, veja-se trecho das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, advindo do Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) n. 08/2012, que pontua que universidades possuem um relevante papel para a promoção e para a defesa dos direitos humanos:

Nas atividades de extensão, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatiza o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos direitos humanos. É oportuno lembrar, a este respeito, a necessidade das Instituições de Ensino Superior atenderem demandas não só formativas, mas também de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública. À IES cabe, portanto, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos direitos humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.16).

Sendo assim, no âmbito da universidade, os direitos humanos devem assumir um caráter amplo. Assim, mais do que inserir conteúdos no âmbito educativo, compreende-se pela necessidade de incorporar a temática em todas as relações, bem como inseri-la no currículo acadêmico como eixo para os programas pedagógicos, o que torna necessária a instrução de educadores para que cumpram esse papel (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018).

Nesse sentido, de acordo com Olguín (2005), no campo do ensino, a educação em direitos humanos passa pelo fomento de cursos de capacitação para grupos de professores das mais variadas áreas do conhecimento, a fim de instruí-los com os materiais necessários para permitir o conhecimento sobre o tema. Por essa mesma esteira, Freitas (2005) defende a perspectiva da educação em direitos

humanos pela transversalidade, o que significa que todas as disciplinas deveriam tratar da matéria, por meio de uma mudança importante no currículo escolar.

Ademais, no sentido de fortalecer a educação em direitos humanos, como nos ensina Piovesan (2005, p. 81), é preciso que a universidade, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão, “resgate o potencial técnico e transformador” que possui, a fim de laborar para a construção de uma cultura de direitos humanos, permitindo que seus participantes questionem de forma incessante sobre os rumos que as atividades humanas tomam e os reflexos do conhecimento científico e técnico na vida social.

Acontece que, como mencionado, sendo uma instituição social, a universidade precisa lidar com um fenômeno complexo, pois cabe a ela equilibrar os anseios de formação profissional do setor produtivo e da economia, tudo isso sem deixar de lado as necessidades do indivíduo enquanto ser humano (Bernheim; Chauí, 2008), que se atrelam às expectativas referentes aos direitos humanos. Todavia, o que vários autores atestam é que, na prática, o que se tem observado é que a universidade, via de regra, tem sido submetida de forma desregulada a instrumentos de controle diversos, a exemplo do mercado e da influência do Estado, ao passo que os interesses referentes à formação de cidadãos e intelectuais comprometidos com os interesses sociais têm perdido a vez.

No que tange às influências do mercado, o principal argumento seria de que haveria o império do que se denomina de “economia do conhecimento”, pela qual o ensino e a produção de conhecimento acabam por obedecer aos imperativos mercadológicos de um mundo laboral mais instável, em que o conhecimento torna-se cada vez mais um fator produtivo que determina o crescimento e a competitividade de empresas e nações por

meio de inovações tecnológicas (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018).

Os estudiosos do assunto, para defenderem esse diagnóstico, partem de uma análise histórica, na qual apontam que a trajetória do ensino brasileiro, principalmente a partir da redemocratização (década de 1980), choca com o avanço do neoliberalismo no país (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), o que resulta nessa virada do sistema de ensino para as ideias preponderantes do mercado que, para além de um impacto nos interesses em jogo, também reverberam na própria postura dos indivíduos, marcados por um individualismo severo em meio à defesa de que o êxito no mercado é o único viável.

Nessa esteira, passou-se a exigir do educando uma postura fundamentalmente ativa, engajada e entregue à sua atividade profissional, a partir de um saber que só se concretiza na relação com o mercado, é o que chamam de “lógica da eficiência”, na qual a universidade está indevidamente inserida e o sujeito, em meio a essa racionalidade, passa-se a enxergar como privado, como se fosse “a empresa de si” (Bernardes; Voigt, 2022), o que certamente é prejudicial em um ambiente social que demanda desse indivíduo uma ação coletiva e em um país marcado por tantas desigualdades, como é o caso do Brasil.

E isso tudo contribuiria para a dificuldade na formação de cidadãos e intelectuais comprometidos com as questões sociais mais concretas das sociedades periféricas (Dibbern; Cristofolletti; Serafim, 2018), o que, em nosso entendimento, relaciona-se com uma dificuldade para a implementação da educação em direitos humanos; afinal, por essa lógica que se imperou, não faz sentido “perder tempo” com questões ético-filosóficas a respeito do que é uma postura voltada para a solidariedade e aprendizagem de direitos humanos se elas não acrescentam em termos de conhecimentos e habilidades requisitados pelo sistema econômico.

Isso porque, em uma educação como essa que é denunciada, ao invés de os sujeitos tomarem como norte a construção da autonomia do conhecimento, tendem a encarar o ensino pela perspectiva de mercadoria, no sentido de “consumir a educação” para se obter a integração no sistema (Goergen, 2019). Como resultado, deparamo-nos com um ciclo vicioso em que esse saber instrumental passa a ter um maior controle no saber da universidade, pois ao passo que ela se compromete de forma desmesurada com a formação profissional e a produção de conhecimentos economicamente interessantes, deixam de ter vinculação com os critérios éticos ou formativos referenciados ao humano e social, o que a faz abandonar seu potencial formador (Goergen, 2019).

Portanto, o ideal pensado para a educação em direitos humanos estaria prejudicado, tendo em vista que o tema não se mostra como prioridade quando o assunto é a prevalência do aparelhamento e funcionalização de pessoas aptas a atender aos interesses do capital, já que os interesses dos sujeitos estariam voltados para outras áreas capazes de gerar lucro. Sobre o tema, assim leciona Goergen (2019):

O ser humano se torna parte enredada no todo funcional que atende aos interesses do dinheiro; para prosperar, deve se ajustar aos padrões prefixados e desconectados do que se poderia designar como a ‘essência formativa’ do ser humano. Este não mais se forma, mas se conforma a uma realidade moldada, segundo interesses estritamente materiais e econômicos. Contrariando os mais elementares fundamentos da antropologia, os interesses sistêmicos são assumidos como subjetivos e pessoais, reduzindo o homem a um corpo de influências e determinações a serviço de seu entorno. Estas condições e exigências assumem o papel de paradigma indutor das políticas públicas no campo da educação. (Goergen, 2019, p. 16).

Com efeito, o diagnóstico relatado: o afastamento da universidade dos preceitos da educação em direitos humanos, torna-se cada vez mais uma realidade, pois ela passa a ser guiada pelas expectativas de um modelo instrumental ligado à realidade mercadológica, conforme nos ensina Goergen (2014):

Cada vez mais, a academia vem se tornando adepta do pensamento positivo, diretamente ligado à realidade econômica e mercadológica que remete a postura crítica ao mundo das aventuras mentais inúteis. Presa ao discurso científico/tecnológico e fiel às expectativas do modelo instrumental/utilitarista, a universidade perde a oportunidade de pensar a transcendência além-fronteiras comprometida com o humano subjetivo e social. (Goergen, 2014, p. 571).

Por essa linha de raciocínio, atesta-se que o problema decorrente dessa realidade é que tende a ocorrer uma redução na capacidade de os estudantes – cidadãos e futuros profissionais – lidarem com os novos problemas e perplexidades que surgem no âmbito social, justamente porque estariam condicionados a raciocinar a partir de conceitos tradicionais, formulados na lógica cientificista instrumental que os torna isentos da reflexão que permite uma elaboração mais complexa da sociedade (Goergen, 2014).

Nesse toar, vislumbramos um embate entre dois cenários pedagógicos distintos, que acabam por refletir na prática dos direitos humanos no Brasil: a) de um lado, aquele que busca aparelhar pessoas para o sistema econômico, com vistas a formar sujeitos unicamente funcionais, que seria aquele verificado na prática; e b) de outro, um ensino que busca promover uma educação libertadora de sujeitos livres e autônomos integrados em uma cultura democrática de direitos humanos. A nossa defesa é pela segunda corrente, tendo em consideração

que os prejuízos decorrentes da primeira são patentes.

Diante desse diagnóstico desanimador, a dúvida que surge é se estaríamos presos a essa lógica que aprisiona o sujeito e impede o avanço na educação em direitos humanos.

Acreditamos que não, mas propomo-nos a pensar um caminho que busque um equilíbrio entre ambas as racionalidades, que não podem ser descartadas sob pena de deixar a educação alienada da realidade econômica ou deixá-la marginalizada do debate público.

3 A EDUCAÇÃO JURÍDICA E OS DIREITOS HUMANOS

3.1 Da possibilidade de aproximar a educação em direitos humanos da educação jurídica

Antes que possamos pensar em um caminho no qual prevaleça o equilíbrio das concepções supracitadas, voltamos os olhos ao ensino jurídico, especialmente para as principais resoluções que tentaram efetivar a educação em direitos humanos pensada para a referida área. Portanto, pretendemos tecer observações sobre os desafios que obstem a aplicação legítima de um ensino em direitos humanos na educação jurídica e os prováveis efeitos desta constatação na formação dos graduandos dos cursos de Direito.

Aqui, é importante pontuar que o tema da educação em direitos humanos demorou a chegar no debate do ensino jurídico e isso se deve a vários fatores, conforme exporemos melhor adiante, que podem, inclusive, impactar na efetiva junção dos referidos temas. De toda forma, para que possamos explicar melhor esta questão, realizaremos uma análise de alguns dos principais documentos que regulam os cursos de Direito, a fim de demonstrar de forma prática como a abertura para o tema se deu de forma gradual.

Dito isso, destacamos que um dos primeiros marcos para a educação jurídica, que serviu para colocá-la sob crítica, foi a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1.886, de 31 de dezembro de 1994, que, no entendimento de Horácio Wanderlei Rodrigues, engajado estudioso da educação jurídica, pontuou a primeira vez em que a comunidade acadêmica do ensino jurídico foi ouvida (Rodrigues, 2005). Dentre as principais mudanças que essa Portaria implementou, destaca-se a inclusão de atividades complementares para os currículos dos cursos de Direito, a necessidade de um acervo bibliográfico mínimo e a exigência de trabalho de conclusão de curso. Todas essas mudanças, de acordo com a referida Portaria, deveriam ser cumpridas no prazo de dois anos, a partir de 30 de dezembro de 1994 (Rodrigues, 2005).

Entretanto, na prática, o prazo mencionado não foi cumprido. Primeiro, por meio da Portaria MEC n. 03/1996, o prazo para o cumprimento das determinações foi prorrogado para 1997. Depois, as Portarias MEC n. 1.352/01 e 1.785/01, fizeram com que a monografia final fosse obrigatória apenas para os ingressantes nos cursos de Direito a partir de 1998. De qualquer sorte, ainda com essas dificuldades, pontua-se que um dos principais efeitos da Portaria realmente foi permitir um debate abrangente sobre o que se denominou de “crises do ensino do Direito”, bem como possibilitar a reflexão sobre as possibilidades de instrução de um jurista com formação integral, o que é essencial para a boa prática do Direito (Rodrigues, 2005).

A partir daí, os debates continuaram no sentido de construir consensos e superar divergências em relação à referida Portaria. Estes debates resultaram na edição da Resolução CNE/CES n. 09/04, que, ao dispor sobre os projetos pedagógicos, trouxe como pauta uma orientação muito importante relativa à interdisciplinaridade e o perfil esperado do graduando do curso de Direito, a fim de

propiciar ao estudante uma perspectiva de sua totalidade (Rodrigues, 2005).

Todavia, a resolução mencionada continha algumas lacunas, pois, no entender de Horácio Wanderlei Rodrigues, ao adotar um projeto pedagógico baseado em competências esperadas do graduando, a resolução abriu um espaço desmesurado à visão tecnicista que privilegia o fazer profissionalizante em prejuízo da formação humanista e cidadã do estudante (Rodrigues, 2005). De toda forma, reforça-se que não se trata de excluir uma concepção em benefício da outra, mas de empenhar esforços para que andem juntas para propiciar uma formação voltada para o agir ético e solidário (Rodrigues, 2005).

Até aqui, o que observamos é que, ainda que a curtos passos, o ensino jurídico foi posto sob críticas. De toda forma, para retomarmos a questão posta em linhas anteriores, questiona-se o porquê que até nessa época, em meados de 2004, quando o debate sobre a educação em direitos humanos estava a todo vapor no país, com a edição do PNDH I (2002), do PNDH II (2002) e do PNEDH (2003), um documento tão importante como a Resolução CNE/CES n. 09/04, que serviria como norteadora dos cursos de Direito do país, esqueceu-se de incluir o tema dentre seus artigos.

Nesse toar, ressalta-se que foi apenas com a edição da Resolução CNE/CP n. 01/2012, a que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que efetivamente houve uma aproximação entre a educação em direitos humanos e o ensino jurídico. Mas veja-se, ainda que essa resolução tenha sido publicada no ano de 2012, foi apenas no ano de 2018, por meio da Resolução CNE/CES n. 05/2018, que instituiu as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, que o tema da educação em direitos humanos foi trazido, ao menos de modo formal, para o ensino jurídico.

A partir daí, encarar a educação em direitos humanos no âmbito do ensino jurídico deixou de ser uma opção e tornou-se uma obrigação para os cursos de Direito. Assim, a referida resolução determinou que o ensino de direitos humanos deveria estar previsto nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito de forma transversal, conforme prevê o artigo 4º, inciso X, da Resolução CNE/CES n. 05/2018, o que significa que o assunto deve ser tratado de forma interdisciplinar no curso de Direito (Petry, 2019). Assim

Nessa seara, todo e qualquer faculdade Direito já deveria ter a preocupação com a temática dos direitos humanos, sendo inconcebível pensar num curso que não tivesse tal abordagem. De qualquer forma, dado o marco regulatório tanto da educação superior como dos cursos de Direito, independentemente das características que cada curso almeja, a temática dos direitos humanos deverá estar presente numa perspectiva transversal, também sendo trabalhada de forma interdisciplinar e intercultural. (Petry, 2019, p. 37).

Acontece que uma previsão como essa, no cenário até então delineado, deve ser pauta de uma especial atenção dos estudiosos, sob pena de não vermos uma aplicação prática dos termos levantados na referida resolução. Isso porque, a questão posta anteriormente, que questiona o motivo pelo qual o ensino jurídico demorou a se juntar com a educação em direitos humanos, pode possuir uma resposta que dificulta a mudança proposta pela resolução: não temos no Brasil uma cultura em direitos humanos que é solidificada (Petry, 2018). Deste modo, embora tenhamos uma variedade de previsões formais sobre o tema, é fato que, na prática, o que observamos é que existem diversos fatores que dificultam que a referida previsão ganhe espaço nos cursos de Direito.

O primeiro destes fatores seria o forte tradicionalismo que marca a "práxis" acadêmica jurídica. Por sua vez, destaca-se que a segunda dessas questões seria a manutenção do ideal instrumental do conhecimento que invade a sala de aula dos cursos de Direito. Portanto, seria apenas com a tentativa incessante de superar, ou ao menos minimizar tais postulados, que se conseguiria atingir uma educação legítima em direitos humanos na educação jurídica e, finalmente, vermos uma real aplicação da Resolução CNE/CES n. 05/2018.

Em relação ao tradicionalismo supracitado, é válido destacar que o ensino jurídico possui uma herança dogmática considerável, que faz com que os envolvidos neste cenário carreguem, ainda que de forma inconsciente, a tendência à prática de uma metodologia de ensino meramente tradicional (atrelada à concepção do aluno receptor do conhecimento), sem levar em conta, muitas vezes, a preocupação com a instrução do graduando pela perspectiva social (Furtado, 2012).

E isso porque, historicamente, os cursos jurídicos foram instituídos no país para atender e formar uma elite dirigente, que foi projetada por uma forma de ensino formalista, elitista e pragmática (Furtado, 2012). O resultado desse cenário foi o desenvolvimento de um saber que tende a ser fechado, portanto, desvinculado de outras áreas do conhecimento, em virtude da linguagem técnica e de uma razão própria, e que não possui dentre suas prioridades o fomento de valores humanísticos e do pensar a partir da razão crítica, fatos que dificultam o acompanhamento do ensino jurídico em relação à dinamicidade da sociedade (Furtado, 2012).

Assim, o referido contexto resultou em uma pretensão especial na área jurídica pela neutralidade dos operadores do Direito que, teoricamente, resultaria em uma atuação como "fiscais da lei" que, necessariamente, demandaria do indivíduo

uma conduta imparcial e atrelada aos parâmetros da legalidade da norma jurídica (MOSSINI, 2010). Como resultado, vislumbra-se um profissional que se mune da acriticidade e, a partir de então, desenvolve as bases de sua compreensão jurídica (MOSSINI, 2010).

Nesse sentido, esse cerco fechado do saber leva a perpetuação de uma dominação de traços conservadores no ensino jurídico que, como bem destacado por Cabral (2007, pág. 76), pode caracterizar o referido ensino da seguinte forma: "O ensino jurídico, nessa perspectiva, é reprodutor da tradição erudita e do conservadorismo intelectual, e a dogmática jurídica se sustenta na pseudoneutralidade, impessoalidade e no afastamento crítico e político do fenômeno jurídico, que é um fenômeno, primeiramente, social e político."

Além do mais, a denúncia realizada no tópico anterior sobre a "lógica da eficiência e da técnica" nas universidades também se aplica na crítica ao ensino jurídico e, de acordo com nosso entender, impacta na possível dificuldade de trazer para perto o ensino em direitos humanos, a considerar que a educação jurídica também foi transformada em negócio e sofre com o que Petry (2018, p. 278) denomina de "capitalismo acadêmico", que é marcado pela prevalência de grandes grupos educacionais com muito poder no Brasil (Petry, 2018) que dominam o cenário educacional e trabalham na divulgação de um saber eminentemente vinculado a interesses mercadológicos. Nesse sentido:

Já existem diversos estudos que criticam este estilo empreendedor da universidade, fruto do neoliberalismo que traz o movimento conhecido como Nova Gestão Pública (New Public Management) que contribui para a institucionalização de um modelo empresarial. Logicamente, esse modelo empresarial está intimamente ligado aos anseios do mercado. (Petry, 2018, p. 46).

Na mesma esteira de pensamento, reforça Bittar (2006):

O ensino jurídico mercadorizado, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se miniza em um função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento (que se faz com ratos de laboratório por condicionamento) aos imperativos do mercado, às exigências imediatistas. Bittar (2006, p. 17).

Ou seja, não bastasse a tendência à mera reprodução do conhecimento, advinda dessa marca tecnicista na educação jurídica, os incentivos mercadológicos também corroboram para tornar o ensino jurídico mais simplificado, tudo de acordo com as exigências do mercado (Petry, 2018). Essas dificuldades, conforme mencionado, só servem para afastar a educação jurídica do eixo norteador da educação em direitos humanos, já que uma temática como esta não coaduna com um saber que não é pensado para ser social.

Como efeito, diante das problemáticas levantadas, entende-se que seria plenamente possível que, diante da previsão de transversalidade, os dirigentes dos cursos de Direito aleguem que os direitos humanos são trabalhados em todas as disciplinas do curso de Direito, enquanto que, na verdade, o tema não é preocupação de nenhuma delas (Petry, 2019). E é justamente para evitar uma situação como essa que é preciso adotar uma mudança de estratégia pedagógica no ensino, a fim de propiciar uma visão de mundo abrangente para a formação de graduandos conscientes e eticamente comprometidos (Rodrigues, 2019) e que tenham como objetivo a incorporação dos direitos humanos na prática, na experiência, na vivência e na cultura do ensino jurídico (Petry, 2019).

E é com base em todo o exposto, com vistas a auxiliar a superar as

dificuldades mencionadas e pensar alternativas para a implementação da educação em direitos humanos no ensino jurídico, a fim de que o texto da Resolução CNE/CES n. 05/2018 torne-se um instrumento para a educação e não apenas uma previsão legal, que nos propomos a refletir sobre as prováveis contribuições das reflexões de Habermas em relação ao ensino jurídico.

3.2 Possíveis reflexos de um estudo jurídico apartado da educação em direitos humanos

Mas antes que possamos nos debruçar sobre tais alternativas, é válido destacar as formas com as quais os cenários delineados no tópico anterior (tradicionalismo e alinhamento do ensino jurídico às perspectivas do mercado) são vistos na prática dos cursos de Direito, ao menos por uma perspectiva geral, além de ressaltar alguns possíveis reflexos de um estudo jurídico nestes moldes, portanto, apartado da educação em direitos humanos.

Em relação ao primeiro item, pontua-se que esses traços de tradicionalismo dogmático podem ser observados no que se denomina de “compartimentalização do ensino jurídico”, bem como na predominância de disciplinas estritamente técnicas nos currículos escolares, à míngua de matérias ditas como propedêuticas nos currículos dos cursos de Direito. No que se refere à compartimentalização, destaca-se uma marca dos currículos universitários dos cursos de Direito (COSTA, 2013).

Além do mais, nessa disputa por espaço curricular, as matérias tidas como propedêuticas, que envolvem filosofia, sociologia, ciência política, etc, perdem lugar para as disciplinas consideradas profissionalizantes e que se identificariam com o “Direito em si” (COSTA, 2013). Com efeito, o resultado de uma postura como essa dos cursos de Direito resulta na compreensão por parte dos estudantes de

que tais conteúdos seriam “perfumarias” e, portanto, não mereceriam atenção como os demais por uma parte considerável de docentes e discentes que permanecem centrados neste modelo tecnicista (COSTA, 2013).

Acontece que são justamente essas matérias que buscam uma compreensão geral e a vinculação do Direito a questões sociais (COSTA, 2013), e quando elas são afastadas ou não recebem a devida atenção, tende a preponderar uma percepção do Direito estritamente atrelado a códigos e a leis em geral, que normalmente são passados de forma fragmentada no curso, o que resulta no afastamento desse discente da compreensão de problemas sociais e, por vezes, de uma capacidade de refletir sobre questões complexas que são inerentes à área jurídica. Sobre esse contexto, convém destacar a reflexão proposta por Eduardo Bittar (2010, págs. 74-75):

No caso do ensino superior, em especial do ensino jurídico, um bacharel treinado em Direito, altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica, ou mesmo para pensar a responsabilidade do exercício de sua função dentro do sistema. (...) A visão de gabinete, a compreensão de mundo autocentrada, a ideia de responsabilidade restrita à dinâmica da responsabilidade do código de ética da categoria, a noção de mundo fixada pela orientação da ordem legal, a ação no cumprimento do ‘estrito’ dever legal... são rumos e nortes do agir do profissional bacharelado pelas escolas de direito que conhecemos.

Não suficiente, verifica-se que esse “culto aos códigos” tende a ganhar espaço na sala de aula de uma Faculdade de Direito diante das exigências realizadas aos discentes (COSTA, 2013) para os concursos de ingressos em carreiras jurídicas, seja por meio do Exame da Ordem, que possibilita a entrada na advocacia, ou concursos públicos no geral, a exemplo da

magistratura, promotorias, defensorias públicas, carreiras militares, etc, que normalmente demandam um conhecimento atrelado à normatividade, e não necessariamente exigem uma capacidade de refletir sobre questões sociais complexas, que por vezes aparecem na prática. Como fruto desse cenário, resulta-se a dificuldade do graduando no que tange às questões sociais complexas que atingem a prática forense, como bem pontuado por Fagúndez (2000, págs. 30-31):

A crítica é fundamental para construção de um novo mundo. Contudo, o que se vê hoje é a preponderância da dogmática ou um projeto de escola revolucionária que não consegue sequer definir o seu perfil no campo do ensino jurídico. Os juízes estudam a lei e dela são escravos. Quando professores, levam a pensar também na santidade de lei enquanto instrumento de controle social da classe dominante. Sequer se pensa na possibilidade da decisão judicial resultar de uma construção que leve em conta a sociedade complexa, sujeita ao risco e ao perigo e que exige cada vez mais que o operador do direito tenha uma visão interdisciplinar e, sobretudo, ampla do fenômeno jurídico.

Noutro norte, no que tange à invasão dos pressupostos mercadológicos no ensino jurídico, verifica-se na prática uma prevalência desmesurada de matérias e incentivos que se atrelam a mal compreendidos interesses do mercado de trabalho (opõe-se equivocadamente as “exigências do mercado de trabalho” ao saber crítico), o que por vezes ocorre em desfavor do incentivo a uma perspectiva social do Direito que abrange um conteúdo crítico-humanístico (MOSSINI, 2010). Com base nisso, constata-se que o ensino jurídico tende a ser reduzido a um conjunto de informações acríticas que influenciam no graduando uma ideologia jurídica individualista e de manipulação comezinha da técnica jurídica, por meio da qual o conhecimento torna-se mero produto a ser consumido no mercado (MOSSINI, 2010). Destaca-se que a

dogmática jurídica de alto nível não é contrária a pensar os direitos humanos e levá-los a sério no Direito. É a operacionalização jurídica esquematizada e, mas palavras de Streck (2018) “pasteurizada” que muitas vezes opõe, equivocadamente, Direito e Direitos Humanos.

Neste ponto, deve-se fazer a ressalva de que quando criticamos um ensino jurídico que seja levado pelos imperativos do mercado, não apontamos a crítica à necessária formação do discente para a atuação no mercado de trabalho, pois compreendemos que uma instrução devida deve permitir com que o estudante entenda o cenário que vai enfrentar após a graduação e possua as ferramentas necessárias para lidar com isso. No caso, o que se denuncia é a redução do ensino a essa lógica.

De qualquer sorte, verifica-se reflexos de instrumentos de controle sobre o ensino jurídico, seja o tradicionalismo dogmático, sejam os imperativos mercadológicos que invadem a educação jurídica; de forma com que o espaço acadêmico acaba minguido do potencial emancipatório e libertador que possui para a formação de sujeitos capazes de pensar e agir em prol dos direitos humanos.

Ou seja, ao mesmo tempo que estamos diante de um importante instrumento social, que é o ensino jurídico, também deparamo-nos com óbices históricos no que tange à abertura dos cursos de Direito para perspectivas que vão além da exegética legal patrimonialista, o que torna necessário pensar sobre formas que façam com que os cursos jurídicos desempenhem seu legítimo papel transformador (Furtado, 2012).

Assim, a crítica recai sobre a limitação da ciência jurídica, que não deixa espaço para uma formação que leve em consideração a inserção do saber jurídico na sociedade, o que entendemos como essencial para o fomento da reflexão do

discente e da formação de um jurista que esteja preocupado não apenas com os anseios do mercado, mas que também seja capaz de se posicionar diante de uma demanda complexa e resolvê-la à luz dos direitos humanos.

4 O ENSINO JURÍDICO EM DIREITOS HUMANOS LEVADO A SÉRIO

Diante de todo o exposto, passaremos a tratar dos possíveis elementos de superação das dificuldades verificadas no ensino jurídico que se vinculam à racionalidade instrumental.

Conforme pontuado em linhas anteriores, verificamos que a educação em direitos humanos é resultado de uma antiga luta protagonizada por pensadores de diversas áreas do conhecimento, que tinham por finalidade efetivar os preceitos delineados na DUDH. Assim, com o decorrer do tempo, foram editados vários documentos para a implementação da educação em direitos humanos, cujo objetivo está atrelado à orientação do cidadão para que possa exigir que seus direitos e os direitos dos outros sejam respeitados, o que ocorre a partir do empoderamento de sua própria história. Como resultado, busca-se uma sociedade que supera o individualismo e que vá ao encontro de uma cultura democrática (Vivaldo, 2009; Viola, 2010; Piovesan; Fachin, 2017; Coelho; Collado, 2015).

Acontece que, embora esses incentivos tenham resultado na elaboração de diversos instrumentos legais, verificou-se que, na prática, as concepções que preponderam no ambiente escolar tendem a repelir os preceitos da educação em direitos humanos, já que prevalece um ensino tecnicista que não coexiste com o conhecimento vinculado à realidade social (Goergen, 2019), pois torna preferível o destaque às disciplinas supostamente de maior utilidade empírica em detrimento de matérias voltadas para a formação crítica (MUHL, 2020), sendo denominada de

“lógica da eficiência” na educação (Bernardes; Voigt, 2022).

Ademais, quando reparamos o ensino jurídico, podemos constatar que ele não se mostra imune a essa tendência de não aplicação dos direitos humanos nas universidades, pois a instrumentalidade do saber neste ramo caracteriza-se pela predominância de um tradicionalismo dogmático, que dá preferência a um estudo “seco” de leis e manuais, bem como pela marca de um viés mercadológico que torna o conhecimento “útil” apenas quando atrelado aos interesses imediatistas. Verificar-se o fenômeno da compartimentalização do conhecimento (COSTA, 2007) e da preferência por matérias estritamente técnicas, sem levar em consideração a capacidade que o discente possui de combinar conhecimentos para fornecer soluções a situações complexas (BITTAR, 2010).

Com efeito, do diagnóstico social que foi realizado, extrai-se uma legítima preocupação com a efetividade da previsão da Resolução CNE/CES n. 05/2018 nos cursos de Direito, que traz a obrigatoriedade de que a educação em direitos humanos seja trabalhada de forma transversal entre as matérias. A discussão, neste caso, é sobre a forma com a qual esta ideia se implementaria diante de um contexto desfavorável, nos termos apresentados nos tópicos anteriores.

Conforme mencionado, o ensino em direitos humanos não combina com uma educação que esteja reduzida a uma perspectiva apenas técnica ou não reflexiva, pois deve promover a formação emancipadora e empoderada, que possa exigir que não apenas os seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados (Benevides, 2010).

E mais, uma educação em direitos humanos deve-se pautar na promoção de diálogos entre os vários saberes que permitem a compreensão de mundo, tudo com vistas a promover as ideias de

igualdade e justiça, o que demanda uma “escuta sensível e uma ação compartilhada” entre os sujeitos participantes da educação (Petry, 2018, p. 234).

Diante disso, temos como certo que, embora a educação em direitos humanos não seja a “solução mágica” para todos os problemas, é certo que ela é uma ferramenta poderosa para construir uma cultura democrática.

Isto posto, vislumbramos que o atual cenário exposto no âmbito da educação jurídica pode ser comparado com o domínio da racionalidade instrumental sobre o mundo da vida. A racionalidade instrumental está atrelada ao paradigma da consciência e foca seu êxito na intervenção do sujeito no mundo, de acordo com a finalidade proposta (HABERMAS, 2012a). Aqui, quando nos deparamos com um saber estritamente técnico no ensino jurídico, desvinculado da realidade social, podemos constatar a aplicação da racionalidade instrumental (MEDEIROS, 2008).

Nessa lógica da racionalidade instrumental, os esforços estão direcionados ao sucesso mercadológico, em que imperativos do dinheiro e do poder detém predominância na ação (MEDEIROS, 2008). Assim, com o avanço dessas ideias, os espaços que deveriam ser próprios do mundo da vida, como o ambiente escolar, são tomados e passam a seguir essa mesma dinâmica instrumental, o que coaduna com o que Habermas denominou de colonização do mundo da vida, fenômeno que necessita ser desconstruído (MUHL, 2020).

Portanto, o que se busca é a retomada da racionalidade comunicativa e ética do mundo da vida na educação jurídica.

Para tanto, estamos de acordo com Arruda (1997) quando ele acena para a necessidade de mudança de postura na sala de aula, tendo em vista que o ato pedagógico comunicativo não compactua

com o ato de “rotinizar” o educando na sala de aula. Aqui, quando o autor refere-se a “rotinizar”, ele aponta o comportamento fixo de “sentar, calar, anotar, responder e perguntar” que é comum no ambiente escolar jurídico. Isso porque, de acordo com o exposto, a ação comunicativa rechaça o individualismo academicista, uma vez que toma como preferência a organização de relação entre semelhantes sobre o plano de fundo de um mundo da vida que é intersubjetivamente partilhado (ARRUDA, 1997 apud ROUANET, 1989).

Assim sendo, a educação em e para os direitos humanos deve priorizar a prevalência do diálogo entre os sujeitos participantes, no qual haja a aplicação imediata de fatores como a criatividade, a objetividade e a intersubjetividade, a fim de que todos possam se compreender e desenvolver suas pretensões de validade, veracidade e correção no uso da linguagem para o estabelecimento de um conhecimento jurídico (ARRUDA, 1997).

Neste ponto, é importante destacar que um diálogo na forma do agir comunicativo pedagógico, não se fundamentaria no uso estratégico da linguagem, como se fosse um instrumento de sedução, indução a erro e influência; muito pelo contrário, a ideia é que os sujeitos participantes não busquem vencer um debate em detrimento ao colega, mas sejam influenciados a construir valores comuns por meio do partilhamento do poder comunicativo (BITTAR, 2006).

Nesse contexto, o trabalho consiste em recuperar a consciência sobre o outro, o que se mostra como uma tarefa árdua em tempos em que o individualismo e as práticas não-reflexivas tomaram frente da sala de aula, mas que não é impossível (BITTAR, 2006). Nesse mesmo sentido defende Arruda (1997, pág. 157):

Por meio da fusão entre o conceito de agir comunicativo e o de mundo vivido para pensar uma transformação didático-pedagógica na Educação

Jurídica, é possível que o discente do curso de Direito venha a compreender criticamente o objeto de seu estudo, agindo com liberdade e autonomia no seu labor, devendo o mesmo demonstrar a capacidade de interagir socialmente com os colegas através do médium linguagem.

Para aplicar essa ideia, Arruda (1997) nos traz algumas sugestões que podem ser úteis na aplicação do agir comunicativo no ensino jurídico. Para a aplicação de todas elas, a regra fundamental é a participação de todos os envolvidos no debate, o que deve ocorrer com base na tolerância das necessidades individualizadas dos sujeitos dialogantes e na linguagem livre para a expressão das ideias (ARRUDA, 1997). Além disso, deve-se acentuar o significado individual do conteúdo programático e a “co-responsabilidade” dos discentes sobre as interpretações obtidas consensualmente, levando-se em consideração as orientações surgidas das experiências subjetivas (do mundo da vida) dos integrantes da comunicação (ARRUDA, 1997). Assim (ARRUDA, 1997, pág. 169):

A prática da racionalidade comunicativa vem de encontro à necessidade de professores e alunos transformarem-se, no dia a dia de suas práticas em sala de aula, em um organismo coletivizado de ensinar e de aprender no ato mesmo do ensino-aprendizagem que esclareça, organize e coordene tais práticas. Dessa forma, a comunicação dar-se-á não mais movida pela linearidade, nem pela mecanicidade dos argumentos teóricos que atuam ocultando expressivas parcelas do conteúdo, enfaixando o discurso e distorcendo as competências comunicativas discentes.

Com efeito, o autor destaca algumas técnicas de dinamização da sala de aula que, em seu entender, podem contribuir para revigorar e trazer o agir comunicativo para mais próximo do ensino jurídico.

Em meio a isso, Arruda (1997) sugere a realização de um “sociograma”, por meio do qual o docente investigará as características específicas do educando,

com vistas a compreender quais as limitações de personalidade e de intelecto que precisará lidar. A partir de então, finalmente, poderá se utilizar dos procedimentos de ensino-aprendizagem comunicativo-socializantes. No caso, o autor destaca vários métodos, dentre os quais se destacam a aula simpósio e a aula com base no método “Phillips 66” (ARRUDA, 1997): Aula simpósio: Consiste na organização interdisciplinar de um tema sob vários pontos de vista, por exemplo, cada participante apresenta uma pesquisa que partiu do pensamento de um grupo de autores ou de uma corrente de pensamento. A ideia é que o mesmo assunto seja abordado por várias perspectivas e que este simpósio, além dos expositores, tenha a figura de um coordenador dos trabalhos que serve para abrir e encerrar a apresentar, delimitar o tempo, induzir a participação da plateia, etc. Aula com base no “Phillips 66”: Neste caso, a turma é dividida em grupos de 06 integrantes que, depois de receberem um tema ou uma questão do docente, terão seis minutos para discutirem seus pontos de vista e, posteriormente, apresentarem as conclusões ao grupo, um por um, perante a sala de aula.

Diante disso, podemos concluir que o docente não precisa se escravizar a um único método de ensino, mas pode se utilizar de variadas técnicas para incentivar os estudantes a adotarem uma postura ativa diante do conhecimento, o que permite a troca e a formação de consensos. De todo modo, compreende-se que não há fórmulas prontas para o ensino, é preciso descobrir, criar, pesquisar e adaptar procedimentos pedagógicos para dinamizar a sala de aula (ARRUDA, 1997). Essa guinada, de acordo com nosso entendimento, permite a estruturação do conhecimento pelos vieses comunicativos e possibilita o estudo crítico acerca de questões sociais, econômicas, técnicas, filosóficas, dentre outras, porque a sala de aula estaria inscrita em uma leitura dinâmica e

contraditória de circulação, transmissão e assimilação de saberes (ESTEVÃO, 2006).

Com efeito, por meio dessa mudança na perspectiva entre docentes e discentes, finalmente teríamos espaço para a aplicação de uma educação em direitos humanos, já que os sujeitos teriam voz para discutir e fomentar os temas segundo os ditames da ética da justiça e da solidariedade, abandonando a perspectiva individualista que dificulta o reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito, e reconhecendo o papel da autonomia nessa seara (ESTEVÃO, 2006).

E isso porque compreende-se que a educação em direitos humanos, na forma com a qual foi proposta na Resolução CNE/CES n. 05/2018, precisam ser “incorporados como prática, como experiência, como vivência e cultura, o que deve ocorrer em todo o ensino jurídico” (Petry, 2018, p. 231). Deste modo, para além de uma mera disciplina, entende-se que os direitos humanos devem ser entendidos como uma visão de mundo, o que deveria ser fomentado por práticas como essas, que representam uma mudança considerável no ambiente acadêmico, na qual a verticalidade adotada em relação ao saber e os interesses puramente mercadológicos são postos diante de uma outra forma de encarar a educação jurídica.

Deste modo, acredita-se que teríamos ferramentas poderosas para minimizar a influência de fatores que dificultam a inserção da educação em direitos humanos na educação jurídica, tais como o apego tecnicista e a influência mercadológica, que seriam reduzidos por essa mudança de postura do docente com o modo de tratar o ensino, bem como de influenciar a autonomia dos estudantes. Neste ponto, ratifica-se que não se trata de trocar uma percepção pela outra, mas de encontrar um justo meio que permita com que os estudantes tornem-se sujeitos ativos do processo de conhecimento e, além disso, tomem contato com assuntos sociais que rondam a ciência jurídica, tudo

isso sem deixarem de ser tecnicamente competentes.

Com efeito, uma formação com base nessas premissas tem em vista mais que capacitar um mero operador técnico do direito, mas de um profissional que seja capaz de encarar a complexidade social, sem deixar de lado a criticidade acerca da ciência jurídica e o cuidado com assuntos sociais. O jurista formado em e para os direitos humanos deve ser capaz de colocar a boa técnica a serviço da promoção e proteção dos direitos fundamentais.

Como bem pontuado por Bittar (2010, pág. 18) ao tratar do ensino em direitos humanos para o ensino jurídico: “Uma cultura acadêmica para os direitos humanos implica na formação de uma consciência alargada sobre as questões comunitárias e sociais que cercam o indivíduo em fase de formação”. Assim (ARRUDA, 1997, pág. 183):

A guinada dinâmico-comunicativa da sala de aula jurídica ocorre norteadas por um interesse emancipatório dos sujeitos discursantes envolvidos, dentro do qual a construção do conhecimento poderá se dar num processo de combate violento da força repressiva da comunicação distorcida entre os sujeitos, numa nova moldura epistemológica de ação, onde a instauração da competência comunicativa dependa de um eu socialmente ativo e reflexivo, que participe de contextos interativos cada vez mais complexos, com vistas ao entendimento com outros eus, cuja identidade será assegurada no plano intersubjetivo da ação e da linguagem, numa moldura não coercitiva.

Nesse contexto, a ideia relaciona-se com a perspectiva da educação em direitos humanos, pois é justamente quando a racionalidade comunicativa domina outros tipos de racionalidade que abre-se espaço para que o ambiente de ensino realmente consiga preparar cidadãos para se abrirem à heterogeneidade cultural, ao diálogo entre as intersubjetividades, além de

desenvolverem uma consciência crítica e tolerante (ESTEVAO, 2006) que são próprias do ensino em direitos humanos.

Enfim, para alcançarmos uma autêntica formação jurídica, é preciso lançar mão da educação em direitos humanos, com vistas a fomentar uma cultura democrática e entender o ambiente escolar como um espaço próprio do mundo da vida, no qual a racionalidade instrumental deve fazer parte, mas não ser motor principal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, realizou-se uma revisão das produções intelectuais de diversos estudiosos dedicados aos campos da educação, do ensino jurídico e dos direitos humanos. Ao final, as reflexões viabilizadas por este estudo resultaram na constatação de que uma concepção humanística e democrática de educação jurídica deve passar por uma educação reflexiva e focada nos direitos humanos.

Este enfoque permitiria uma transformação no ensino jurídico, em direção a uma presença dos direitos humanos nas Faculdades de Direito que fosse para além das disciplinas teóricas e propedêuticas, e para além do nível do discurso, alcançando o nível da práxis. Essa mudança, portanto, se realizaria em dois caminhos. Tanto em direção de um maior peso da questão dos direitos humanos nas disciplinas mais dogmáticas do Curso de Direito, quanto na direção (em todas as disciplinas) de uma educação em direitos humanos que saia do nível do discurso e alcance no nível da vivência e da construção participativa, emancipatória e regenerativa de uma práxis de direitos humanos, que permita egressos capacitados e engajados para um levar-a-sério os direitos humanos em todas as esferas da atuação profissional e intelectual na seara do Direito.

É preciso considerar que, no nível do discurso, ideias como igualdade, liberdade,

dignidade podem ser apropriadas por grupos com visões autoritárias de mundo. Muitas vezes observa-se que grupos autoritários levantam direitos como pauta discursiva de suas reivindicações. Por isso a pertinência da ênfase numa abordagem democrática da educação em direito humanos, para a construção de uma cultura democrática em direitos humanos, que pressupõe a ação de sujeitos da sociedade civil que participam e mobilizam o debate político, tendo como norte a efetivação de valores democráticos e inclusivos. E, no caso, para que possamos contar com tais sujeitos, é preciso capacitá-los para isso, o que se faz por meio do ensino e da demonstração a eles da importância de compreender a sociedade com base na solidariedade e no senso de responsabilidade.

Embora as ideias aqui defendidas sejam pertinentes e coerentes no nível do discurso, o que se observa na prática é que a educação jurídica tem sido utilizada para uma finalidade diversa: a de formar alunos-trabalhadores (e pessoas empresas-individuais, nos tempos mais recentes) que privilegiam os conhecimentos capazes de destacá-los no cenário mercadológico, o que não necessariamente coaduna com uma educação em direitos humanos, já que o debate social é colocado em segundo plano.

O que se coloca em xeque no presente estudo é a anulação do olhar atento aos direitos humanos quando se aparta deles a tecnicidade do direito, como se o nível da técnica e da dogmática pertencesse a outra esfera, apartada da linguagem dos direitos humanos.

Em que pese todos os esforços de induzir uma educação em direitos humanos como base da educação jurídica, o ensino jurídico em geral praticado no Brasil não tem ido mais além da lógica tecnicista. Afinal, desde os estudos iniciais de Horácio Wanderlei Rodrigues sobre o tema em meados da década de 90, já se denunciava a necessidade de mudança na

perspectiva dos cursos de Direito, que por vezes pecam na formação humanística do estudante e privilegiam um estudo não-interdisciplinar e “pretensiosamente neutro”, que não necessariamente prepara o graduando para lidar com questões sociais complexas.

Aliás, foi ressaltado que apenas com a Resolução CNE/CP n. 01.2012 que, efetivamente, houve uma aproximação entre a educação em direitos humanos e o ensino jurídico, que, na verdade, só foi posta como regra a partir da Resolução CNE/CES n. 05/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito e determinou que os referidos cursos deveriam contar com uma educação transversal em direitos humanos.

A questão é que, conforme demonstrado, não basta a mudança na legislação, é preciso que ocorra uma mudança na “práxis” acadêmica jurídica para que se alcance o objetivo ora definido.

Com base em todo o exposto, pode-se concluir que é possível que a educação em direitos humanos seja encarada de forma abrangente a irradiar em todas as disciplinas do curso de Direito, em todos os ramos do conhecimento, servindo como um norte para se alcançar a cultura democrática em direitos humanos, que não é incompatível como o primar pela boa e esmerada técnica jurídica. Para tanto, deve-se privilegiar um ensino vivencial e prático dos direitos humanos, mais além da importantíssima, mas não suficiente, formação teórica.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ney Alves. Educação Jurídica e Razão Comunicativa: em busca de uma teorização para a sala de aula. 1997. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução 49/184 - Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. Paris. 1994. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf. Acesso em 26. out. 2022.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf, Acesso em 19. set. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Empresarização escolar. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 111-125, 4 jun. 2022.

BERNARDES, Márcia Nina. Educação em Direitos Humanos e consolidação de uma cultura democrática. In: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. João Pessoa: Editora Ufpb, 2007.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BITTAR, Eduardo C. B. "Crise da ideologia positivista por um novo paradigma pedagógico para o Ensino Jurídico a partir da Escola de Frankfurt." Trabalho apresentado no XV CONPEDI, Manaus, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. EDUCAÇÃO E METODOLOGIA PARA OS DIREITOS HUMANOS: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA,

Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução [de] Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CABRAL, Nuria Micheline Meneses. O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais: adeus à formação de bacharéis?. 2007.

COELHO, Saulo de Oliveira Pinto. COLLADO, Francisco José Garcia. Práxis educativa e autoconstrução da cultura democrática de Direitos Humanos: sobre a insistência do faça o que eu digo, não faça o que eu faço nos ambientes de aprendizagem cidadã. In: Anais do XXIX Encontro Nacional do Conpedi: Direito, Educação e Metodologias do conhecimento. Aracaju, 2015, p. 446-489.

COSTA, Bárbara Silva. A (IN)SUFICIÊNCIA DO PARADIGMA DOGMÁTICO NO MODO DE OBSERVAR E ENSINAR O DIREITO. 2007.

COSTA, Bárbara Silva. SABERES PROPEDEÚTICOS E FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO NO BRASIL: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes. 2013. 396 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Ciências Jurídicas, Universidade do Vale e do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

DIBBERN, Thais Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 1-20, 13 dez. 2018.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e Direitos Humanos. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, abr. 2006.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. RODRIGUES, HW Ensino jurídico para que (m). Florianópolis: Fundação Boiteux, p. 30-31, 2000.

FREITAS, Fábio F. B. Educação para os direitos humanos: qual pedagogia? *In*: ZENAIDE, M. de N. et al. **A formação em direitos humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: UFPB, p. 71-81, 2005.

FURTADO, Rosyenne Silveira da Mata. **Ensino jurídico e Direitos Humanos**: itinerários para formação de uma dimensão axiológica, humanista e inclusiva. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, 2012.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. **Revista de Educación**, v. 2, n. 29, p. 9-24, 2019.

HABERMAS, Jurgén. Teoria do Agir Comunicativo, 1: Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2012a.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul. 2010.

MEDEIROS, José Washington de Moraes. A racionalidade comunicativa como âgora de processos educativos emancipatórios. 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Desafios à Educação em Direitos Humanos no Brasil após a Constituição 1988. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 465-479, set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 08/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 05/2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e outras providências.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinariedade. 2010. 249 f. Tese (Doutorado) – Curso de Direito, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020.

MUNTARBHORN, Vitit. Educação para os Direitos Humanos. *In*: SYMONIDES, Janusz. **Direitos humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

OLGUÍN, Letícia. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos no ensino superior. ZENAIDE, M. de N. et al A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: UFPB, p. 71-81, 2005. PETRY, Alexandre Torres. A diversidade, o pluralismo cultural e os Direitos Humanos nos cursos de direito. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação jurídica no século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 25-42.

PETRY, Alexandre Torres. **Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos:** por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos. 2018. 308 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PIOVESAN, F. Educação em direitos humanos no ensino superior. *In:* ZENAIDE, M. de N. *et al.* **A formação em direitos humanos na universidade:** ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 71-81.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 19, n. 117, p. 20-38, fev. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais do curso de direito: resolução cne/ces nº 5/2018 comentada. *In:* RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação jurídica no século XXI:** novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 235-305.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI:** diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBP AE**, Brasília, v.27, n.1, p. 13-24, jan./abr. 2011.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 01, p. 50-58, fev. 2013.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro; MENEZES,

Antonio Basilio Novaesthomaz de. Educação para uma cultura de direitos humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. *In:* **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2275/3934>. Acesso em 21. nov. 2021.

UNESCO. Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. 1995.

UNESCO. Recomendação da Unesco Sobre A Educação Para A Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e A Educação Relativa Aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais. 19 nov. 1974.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) . Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em 19. set. 2023.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em Direitos Humanos: perspectivas e desafios. *In:* SANTANDER, Carlos Ugo. **Memória e Direitos Humanos**. Brasília: Lge, 2010. p. 5-13.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos:** abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 137-161, jan. 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos

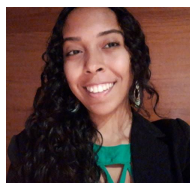
teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.



**SAULO DE OLIVEIRA PINTO
COELHO**

Possui doutorado, mestrado e graduação em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou Pós-Doutorado como bolsista CAPES, na área de Teoria do Direito, junto à Universitat de Barcelona - Espanha. É professor efetivo da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde atualmente é

Vice-Diretor da Faculdade de Direito (FD-UFG), bem como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas (PPGDP-UFG).



**MARIA VITORIA CARVALHO
MORAIS CARDOSO**

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Pós-graduanda em Direito Civil e Processo Civil pelo Instituto Goiano de Direito..

Níveis de aprendizagem CTS de estudantes do ensino médio na promoção de uma sequência didática

CTS learning levels of high school students in promoting a didactic sequence

Everton Bedin^a, Dieison Prestes da Silveira, Vinicius Fernando de Lima, Lucas Eduardo de Siqueira.

^aUniversidade Federal do Paraná. E-mail: bedin.everton@gmail.com

Resumo: Os debates envolvendo a Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) instigam um repensar nas questões hegemônicas, visando munir a população de conhecimento frente aos problemas sociais, ambientais, culturais, políticos, econômicos, educacionais, científicos e tecnológicos que se apresentam. Pensando nestas problemáticas, o presente artigo tem o objetivo de analisar os níveis de aprendizagem CTS de estudantes do Ensino Médio, por meio da implementação de uma Sequência Didática que aborda o funcionamento de uma usina hidrelétrica. Em se tratando de metodologia adotada, destaca-se a utilização de uma abordagem do tipo qualitativa, pautada em uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, por meio da implementação de uma Sequência Didática com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola do Estado do Paraná. A constituição dos dados se deu por meio da observação interseccionada aos diários de bordo dos pesquisadores na Sequência Didática, cuja análise ocorreu a partir dos estudos dos níveis de aprendizagem CTS de Strieder e Kawamura (2017). As análises evidenciaram que os alunos permeiam entre os níveis iniciais propostos pelo referencial, mas também apresentam aspectos de níveis que exigem uma criticidade maior.

Palavras-chave: Educação CTS; sequência didática; níveis de aprendizagem CTS.

Abstract: Debates surrounding Science, Technology, and Society Education (STS) stimulate a reevaluation of hegemonic issues, aiming to equip the population with knowledge to address social, environmental, cultural, political, economic, educational, scientific, and technological problems. Considering these issues, this article aims to analyze the levels of STS learning of high school students through the implementation of a Didactic Sequence that addresses the functioning of a hydroelectric power plant. Regarding the adopted methodology, it highlights the use of a qualitative approach, based on pedagogical intervention research, through the implementation of a Didactic Sequence with third-year high school students in a school in the state of Paraná. Data were collected through observation intersected with researchers' logbooks during the Didactic Sequence, whose analysis was based on Strieder and Kawamura's (2017) STS learning levels studies. The analyses revealed that students move between the initial levels proposed by the framework but also exhibit aspects of levels that require greater criticality.

Keywords: STS education; Didactic sequence; STS Learning levels.

Submetido em: 30/09/2023.

Aceito em: 16/10/2023

1 INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e tecnológicos, em escala global, produziram diversos impactos, gerando consequências, principalmente para a população mais vulnerável economicamente (Beck, 1992). À vista disso, pensar nos problemas existentes no meio social, ambiental, econômico, político, científico e tecnológico, a partir da Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), permite entendimentos de mundo, partindo de um olhar integrador, contextualizado, interdisciplinar e crítico, almejando o processo de intervenção e tomada de decisão (Rosa; Strieder, 2018).

Em se tratando do século XX, há de se considerar o surgimento de grandes guerras, bem como a ideia de crescimento econômico, por meio do desenvolvimento científico e tecnológico. Entretanto, esta tentativa de desenvolvimento intensificou a degradação ambiental, culminando nas desigualdades sociais, principalmente devido à lógica hegemônica dominante, pautada no capitalismo e na ideia de progresso (Auler; Bazzo, 2001). Dias (1991, p. 3) comenta que “na década de 60, o homem experimentou uma abrupta queda de qualidade de vida ocasionada pela rápida degradação ambiental”. Posto isso, um marco nos debates socioambientais, que inter-relaciona com os debates envolvendo a Educação CTS, consiste na publicação do livro *Silent Springs* (Primavera Silenciosa) por Rachel Carson, em 1962, sinalizando o surgimento e o agravamento de problemas de cunho social, ambiental, político, científico e tecnológico.

Nesse sentido, Dias (1991) afirma que

o livro se tornaria um clássico dos movimentos preservacionista, ambientalista e ecologista em todo o mundo, e provocaria uma grande inquietação internacional sobre o tema (Dias, 1991, p. 3).

Arelado a estas inquietações, sobretudo visando um bem-estar coletivo, ampliou-se os debates envolvendo a

Educação CTS em um sentido crítico, interventivo e com possibilidades de participação social e tomada de decisão frente aos problemas emergentes. Auler e Bazzo (2001) comentam que a partir destes movimentos a sociedade começa a exigir uma atenção e discussão coletiva sobre a atividade científico-tecnológica, reiterando o compromisso com os demais grupos sociais, valorizando saberes, identidades e culturas, por meio da assecuridade de direitos e deveres.

Notoriamente, os estudos envolvendo a Educação CTS surgem devido aos problemas que circundam o (con)viver social, integrando a sociedade nos debates que envolvem a Ciência e a Tecnologia, fortalecendo o exercício da democracia em prol do bem-estar coletivo. Debater a Educação CTS deve pautar-se no envolvimento direto entre os três elementos da tríade, visando entender quais implicações podem ocorrer a curto, médio e longo prazo (Oliveira; Guimarães; Lorenzetti, 2016). Sabe-se que a sociedade contemporânea está imersa na Ciência e na Tecnologia, entretanto, urge pensar se estas articulações contemplam a diversidade sociocultural existente, principalmente os grupos considerados vulneráveis economicamente.

Pensando na importância dos estudos envoltos à Educação CTS, têm-se os espaços educacionais como *lócus* de saberes, vivências e experiências, sendo importantes meios formativos. Nesse sentido, desenvolver atividades teórico-práticas pode culminar na obtenção de novos conhecimentos, visando compreensões de mundo, a partir da participação social e da tomada de decisão. Desenvolver um olhar crítico a Educação CTS com estudantes pode reverberar em uma sociedade que saiba se posicionar, argumentar e enfrentar os problemas existentes, gerando qualidade de vida e bem-estar social a todos.

À vista da relevância dos estudos da Educação CTS na contemporaneidade, nota-se que as escolas podem contribuir

com as discussões CTS, fortalecendo as premissas de formação para a cidadania dos seus estudantes. Por meio de diálogos e momentos interativos sobre a tríade CTS, alunos e professores, bem como a comunidade, pode tecer um olhar crítico acerca dos problemas existente no entorno, discutindo e buscando soluções para sanar os problemas locais, reconhecendo a pertinência das escolas como espaços para potencializar os conhecimentos dos estudantes. A Educação CTS, sendo uma temática relevante no campo educacional, explicita a importância da abordagem de temas contextualizados, visando entendimentos das situações que norteiam o dia a dia dos estudantes. Pensar na abordagem de conhecimentos que inserem a realidade dos alunos pode culminar em resoluções de problemas, principalmente quando há uma abordagem dinâmica dos conteúdos.

À vista disso, o uso de Sequências Didáticas pode ser uma importante forma de mediar o conhecimento e fortalecer o intercâmbio de saberes entre estudantes e professores. Pensando nestas proposições iniciais, implica dizer que no Estado do Paraná existe a maior Usina Hidrelétrica brasileira, a Usina de Itaipu, sendo um espaço para (re)pensar as formas de ensinar e aprender a partir da Educação CTS, principalmente quando imersa em uma proposição de Sequência Didática com estudantes no Ensino Médio e, *a posteriori*, podem iniciar no mundo do trabalho e/ou no Ensino Superior. Logo, questiona-se: Que níveis de aprendizagem CTS de alunos do Ensino Médio florescem na promoção de uma Sequência Didática centrada no funcionamento da Usina Hidrelétrica de Itaipu?

Nesse sentido, articular conhecimentos curriculares com a Educação CTS pode fortalecer as premissas de formação para a cidadania, pautadas em entendimentos contextualizados, diálogos construtivos, interações de saberes e entendimentos de mundo. Notando a pertinência da Usina

Hidrelétrica de Itaipu como espaço de debates CTS, a partir de uma Sequência Didática com estudantes do Ensino Médio, cabe dizer que o objetivo deste estudo é analisar os níveis de aprendizagem CTS de estudantes do Ensino Médio a partir da implementação de uma Sequência Didática que aborda o funcionamento de uma usina hidrelétrica.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os estudos envolvendo a Educação CTS podem reverberar em compreensões de mundo, principalmente a partir do entendimento de que a Ciência e a Tecnologia fazem parte do dia a dia da sociedade. Oliveira, Guimarães e Lorenzetti (2016) comentam que

desde o último século, a humanidade tem experimentado um avanço sem precedentes na rapidez com que os desenvolvimentos científicos e tecnológicos se incorporam ao cotidiano das pessoas (Oliveira; Guimarães; Lorenzetti, 2016, p. 121).

De maneira notória, a Ciência e a Tecnologia podem ser observadas em todos os espaços da sociedade contemporânea, entretanto, a sua distribuição e o seu acesso ainda são restritos aos grupos que apresentam maior capital.

Estas lacunas trazem implicações no modo de vida da sociedade, principalmente quando se pensa em desigualdades sociais, uma vez que se vive em uma sociedade de risco (Beck, 1992). Estes riscos são mais observados nos grupos excluídos e/ou marginalizados pela ótica capitalista, devendo haver mais debates acerca das políticas públicas inclusivas, visando mitigar o distanciamento e/ou alienação social. Auler e Bazzo (2001) explicitam que a partir da década de 1960 e 1970 o avanço científico e tecnológico, a degradação ambiental e, como consequência, as desigualdades sociais, se tornaram alvo de olhares mais críticos acerca dos problemas socioambientais.

Pensando na atualidade, pode-se dizer que

uma das principais características das sociedades contemporâneas é a presença constante da tecnologia na organização das práticas sociais, das mais complexas às mais elementares (Oliveira; Guimarães; Lorenzetti, 2016, p. 121).

Nesse contexto, é possível pensar que nos espaços educacionais a Ciência e Tecnologia permeiam o cotidiano de alunos e professores, porém, incumbe entender que a tecnologia não está disponível a todos, bem como a ciência não tem resposta a todos os problemas. Discutir a Educação CTS preconiza diálogos acerca do papel dos sujeitos frente a estas discussões; logo, o papel dos indivíduos, de modo geral, é interessante ser mais ativo e mais decisivo no contexto da evolução da Ciência e Tecnologia. Sabe-se que os impactos gerados pelo avanço científico e tecnológico afetam (in)diretamente a sociedade, requerendo estudos constantes para um (re)pensar social (Cachapuz, 1999).

Em se tratando do contexto brasileiro, o surgimento do movimento CTS, inicialmente, não se instala com força, haja vista que o país teve em sua história grande dependência de importação de tecnologias (Motoyama, 1985). Porém, aos poucos a tecnologia começou a fazer parte do cotidiano da população, tendo influência em toda a América Latina. Estes avanços das discussões no entorno da Ciência, da Tecnologia e da Sociedade reverberaram no movimento denominado de Pensamento Latino Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS). Dagnino (2008) discute o movimento PLACTS ao perceber as diferenças sociais, políticas, econômicas, educacionais, científicas e tecnológicas existentes nos mais variados espaços globais. Na mesma perspectiva, Auler e Delizoicov (2015) afirmam que o

PLACTS surge num momento histórico em que está em pauta a denominada transferência tecnológica. Esse

pensamento empreende uma práxis que questiona este modelo de industrialização (Auler; Delizoicov, 2015, p. 277).

De forma notória, os debates CTS devem inserir a realidade de cada grupo social, o que, evidentemente, explicita que a Ciência e Tecnologia dos países desenvolvidos não comportam o contexto dos países subdesenvolvidos. Herrera (1971) entende que as desigualdades sociais, os investimentos em Ciência e Tecnologia são temáticas que necessitam de debates quando pensadas à luz da Educação CTS, pois a inserção de Ciência e Tecnologia precisa estar associada com investimentos em educação, cidadania, desenvolvimento socioeconômico, permitindo um (re)pensar no movimento PLACTS. À vista disso, o PLACTS surge com a ideia de romper com as ideias hegemônicas de desenvolvimento dos países desenvolvidos. Na visão de Herrera (1971), vê-se necessário compreender as realidades locais para pensar a Educação CTS, de forma contextualizada e dinâmica, visando um bem-estar coletivo.

Santos (2008) afirma que os debates CTS, no contexto brasileiro, surgiram a partir da “Conferência Internacional sobre Ensino de Ciências para o Século XXI: ACT – Alfabetização em ciência e tecnologia”, organizado pelo Ministério da Educação em 1990. O evento contou com a participação de pesquisadores brasileiros apresentando trabalhos científicos desenvolvidos com base no movimento CTS, vinculados ao ensino de ciências. Esta Conferência trouxe elementos para se pensar a Ciência e a Tecnologia no contexto social, abordando debates com os alunos, sobretudo almejando tomadas de decisão, para uma atuação autônoma e reflexiva.

Entendendo que a Educação CTS contempla uma diversidade de temáticas e *lôcus* sociais, Bazzo, Pereira e Bazzo (2014) discutem as pesquisas envoltas na tríade CTS, estando direcionadas ao Ensino Superior, e mais frequentemente

vinculadas ao Ensino Médio. Os autores denotam o papel da escola nesse processo, sendo ela responsável por: i) incentivar as reflexões sobre como a Ciência e a Tecnologia impactam nas questões sociais; ii) evidenciar o cotidiano dos alunos, trazendo fatos do dia a dia para sala de aula; iii) motivar as práticas democráticas; iv) estimular as tomadas de decisões e posicionamentos; v) instigar o espírito crítico; e, vi) promover a construção de valores sociais e a criatividade (Bazzo; Pereira; Bazzo, 2014). Estas situações podem reverberar em educação para a cidadania, culminando em uma sociedade que saiba se posicionar e questionar o modelo de desenvolvimento vigente.

Fourez (2003) considera que a população, de modo geral, desconhece a Ciência e, conseqüentemente, seus avanços. O mundo científico não inclui a sociedade na íntegra de suas práticas. Para o autor, a evolução científica que a população tem conhecimento está ligada diretamente à informática, à medicina e ao espaço, classificadas pelos cientistas como mais tecnológica do que científicas. Posto isso, vê-se que a Educação CTS carece de saberes e esclarecimentos, em um sentido transversal, interdisciplinar, contextualizado e dialógico, com vistas a uma tomada de decisão fundamentada em conhecimento (Strieder, 2012).

Auler e Delizoicov (2015) entendem que a Educação CTS pode ser desenvolvida em vários espaços, principalmente quando se discute as implicações da Ciência e da Tecnologia na Sociedade, questionando posicionamentos hegemônicos, como, por exemplo, a Ciência dita como verdade e salvacionista, a Tecnologia como único meio de promover o desenvolvimento e a Sociedade sempre sendo beneficiada. Estas e outras provocações devem ser discutidas e, dentro dos espaços educacionais, ocorrer as trocas de saberes por meio de diálogos construtivos entre

estudantes, professores e a comunidade na totalidade.

Oliveira, Guimarães e Lorenzetti (2015) entendem a importância da utilização de Sequências Didáticas no contexto educacional, visando a promoção dos processos de ensino e aprendizagem à luz da Educação CTS. Para os autores, estes recursos didáticos fortalecem as premissas de interação entre estudantes e professores, em um sentido teórico e prático, movidos pelo diálogo constante de saberes. Afinal,

a discussão das interações CTS auxilia os estudantes a perceberem a ciência como uma atividade humana, carregada de valores e influências em seu processo de produção e desenvolvimento. Do mesmo modo, também apresentam uma perspectiva diferenciada em relação à tecnologia e seus questionamentos, longe de encará-la apenas como aplicação do conhecimento científico ou através da funcionalidade dos aparatos tecnológicos. Estas compreensões são imprescindíveis para perceber as relações da ciência e da tecnologia com a sociedade e vice-versa (Oliveira; Guimarães; Lorenzetti, 2015, p. 102).

As discussões da tríade CTS devem ir além da visão memorística, descontextualizada e excludente, portanto, vê-se necessário elaborar atividades em grupo, fomentando ações coletivas, por meio da cooperação, buscando uma maior tolerância às diferenças (Ricardo; Zylbersztaj, 2002). As trocas de saberes, de vivências e de experiências podem culminar em movimentos de participação, envolvimento social e tomada de decisão. Vale ressaltar que esses fatos são assegurados pela legislação educacional brasileira, sinalizando que a Educação CTS proporciona aos alunos atitudes críticas diante de acontecimentos sociais que envolvam conhecimentos científicos e tecnológicos.

Strieder e Kawamura (2017, p. 50) elaboraram uma matriz de referência em que “pode ser possível explicitar razões

para as escolhas, encaminhamentos, limites e potencialidades de diferentes propostas CTS”, contribuindo com o meio socioeducacional, a partir de debates envoltos a Educação CTS. Essa matriz de referência apresenta estruturação baseada nos propósitos educacionais e parâmetros CTS. No primeiro elemento tem-se três grupos de perspectivas educacionais:

i) *Desenvolvimento de percepções*: busca pelas relações e problematizações do conhecimento científico estar presente no dia-a-dia do estudante, ou seja, contextualizada para sua realidade mais próxima, despertando seu interesse; ii) *Desenvolvimento de questionamentos*: formação do cidadão crítico, enfatizando a necessidade de desenvolver nos estudantes o pensamento crítico e questionador, principalmente nas questões que envolvem a tecnologia, sociedade e o meio ambiente, obtendo a tomada de decisão individual ou coletiva; iii) *Desenvolvimento de compromissos sociais*: sinaliza a necessidade de contextualizar o conhecimento, compreender o mundo, questioná-lo e tomar decisões que impactem na vida em sociedade (Strieder; Kawamura, 2017).

Em relação aos parâmetros CTS que se referem aos diferentes olhares para a ciência, a tecnologia e a sociedade, tem-se três eixos: i) *Racionalidade científica*: Evidencia as possibilidades da ciência, sua construção e caracterização, mostra também seus impactos e limitações, impactos positivos e negativos e como ela deve ser questionada; ii) *Desenvolvimento tecnológico*: as discussões são centradas no conhecimento tecnológico técnico; no desenvolvimento social; visa entender como as relações tecnológicas impactam na sociedade, questionando seu uso e as transformações e causa; e, iii) *Participação social*: discute a importância dos valores na construção da ciência; analisa a sociedade como não sendo absoluta, tendo em vista os impactos e transformações da mesma no cotidiano; compreende e participa dos mecanismos e esferas políticas para tomada de decisões que envolvam Ciência e Tecnologia (Strieder; Kawamura, 2017). A seguir, a Figura 1 exemplifica os propósitos educacionais e parâmetros de CTS propostos por Strieder e Kawamura (2017).

Figura 1 – Relações entre os propósitos educacionais e os parâmetros CTS

Propósitos Educacionais	Parâmetros CTS		
	<i>Racionalidade Científica</i>	<i>Desenvolvimento Tecnológico</i>	<i>Participação Social</i>
<i>Desenvolvimento de percepções</i>	(1R) Presença na sociedade	(1D) Questões técnicas	(1P) Informações
<i>Desenvolvimento de questionamentos</i>	(2R) Benefícios e malefícios	(2D) Organização e relações	(2P) Decisões individuais
	(3R) Condução das investigações	(3D) Especificações e Transformações	(3P) Decisões coletivas
	(4R) Investigações e seus produtos	(4D) Propósitos das produções	(4P) Mecanismos de pressão
<i>Desenvolvimentos de compromissos sociais</i>	(5R) Insuficiências	(5D) Adequações sociais	(5P) Esferas políticas

Fonte: Strieder e Kawamura (2017, p. 49).

Os propósitos educacionais e os parâmetros CTS

devem ser entendidos como complementares em termos de formação científica, correspondendo a diferentes situações, contextos escolares e possibilidades de atuação, ou mesmo, a momentos sucessivos de apropriação de intenções (Strieder; Kawamura, 2017, p. 49-50).

Posto isso, destaca-se a pertinência da atuação dos professores como mediadores, bem como o contexto em que os estudantes estão inseridos, almejando debates construtivistas, plurais e formativos.

Arelado às discussões CTS, Silveira, Silva e Lorenzetti (2023) entendem a necessidade de inserção do elemento “A”, relativo a “Ambiente”, evidenciando a importância de uma Educação CTSA na contemporaneidade. Isso vem ao encontro dos estudos de Luz, Queiroz e Prudêncio (2019), quando comentam que CTSA deve estar articulada a Educação Ambiental, em um sentido de valorizar a temática ambiental e, principalmente, reconhecer que a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade inter-relacionam com o meio ambiente. Nesta circunstância, cabe explicitar que não está sendo exposta a visão genérica e descontextualizada de Educação Ambiental, mas sim, a inserção de uma Educação Ambiental Crítica.

A Educação Ambiental Crítica (EAC), sendo uma forma de intervenção social, se apresenta como uma possibilidade de (re)significar o termo “Ambiente” na tétade CTSA e promover debates que se inter-relacionam com outras temáticas, como por exemplo, a cultura, economia, política, desigualdades sociais, saúde, permitindo que os sujeitos compreendam de forma crítica e reflexiva as múltiplas relações existentes entre a Ciência e a Tecnologia com a Sociedade e o Ambiente (Silveira; Silva; Lorenzetti, 2023, p. 13).

Ao ampliar os entendimentos de Ciência, Tecnologia e Sociedade, deve-se

pensar nos valores necessários para que os sujeitos atuem de forma responsável e ativa na sociedade, mitigando casos de alienação social e ideológica (Sacristán, 2000). Isso vem ao encontro das Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná – DCE/PR (2008), quando expõe que as inter-relações entre os elementos da tríade CTS, podem reverberar em sujeitos autônomos, reflexivos e engajados com os problemas sociais.

Estas discussões, centradas na Educação CTS, sinalizam a necessidade de abordar conhecimentos de forma articulada com a realidade dos grupos, construindo entendimentos de mundo sobre os problemas sociais, educacionais, políticos, econômicos, ambientais, políticas públicas, entre tantas outras temáticas que carecem de provocações. À vista disso, a Educação CTS visa romper com a cultura do silêncio, tornando a sociedade ativa e que reconheça seus direitos e deveres.

3 METODOLOGIA

Em relação a este estudo de natureza básica, utilizou-se a abordagem qualitativa. Chizzotti (2003) entende que

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (Chizzotti, 2003, p. 221).

Cabe sinalizar que a presente pesquisa é do tipo intervenção pedagógica. Tripp (2005) comenta que são pesquisas aplicadas que partem de uma intenção de mudança ou inovação, sendo práticas que estão sendo desenvolvidas e analisadas de forma aprofundada. Ainda, é uma pesquisa apoiada em métodos científicos e envolve uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas.

Para Damiani *et al.* (2013)

as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

No campo da educação, elas são fundamentais, pois os professores comumente realizam atividades com seus alunos e, a metodologia de intervenção pedagógica propicia uma avaliação destas atividades, reforçando a importância das pesquisas científicas no campo educacional. De igual modo, as pesquisas de intervenção exigem do pesquisador planejamento, criatividade e diálogo com a teoria, buscando compreender a realidade e a implementação da intervenção, portanto, a metodologia de intervenção pedagógica consiste em uma forma de avaliar as atividades práticas de ensino, perfazendo processos de ensino e aprendizagem (Damiani *et al.*, 2013).

Assim, destaca-se que para essa intervenção foi construída e aplicada uma Sequência Didática envolvendo o funcionamento de uma Usina Hidrelétrica, desde a formação da represa até a distribuição de energia, visando contemplar os conteúdos de eletromagnetismo com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Curitiba, Estado do Paraná, Brasil. A organização dos conteúdos contemplou 12 aulas, e a turma foi selecionada por conveniência. A escolha de abordar os conteúdos de Física, visando à formação da Usina Hidrelétrica, se justifica pela presença de Itaipu ser a maior usina do Brasil, estando localizada no Estado do Paraná, oportunizando trabalhar os conhecimentos de forma contextualizada, atrelados à Educação CTS.

Antes de desenvolver a Sequência Didática, foi aplicado um questionário aos estudantes, no formato da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), elaborada por Carl Jung em 1905. Essa técnica objetiva diagnosticar psicologicamente a estrutura de personalidade dos seres humanos, sendo

frequentemente usada em estudos envolvendo a Teoria das Representações Sociais (Coutinho, 2005). De acordo com Abric (1998, p. 66), o TALP permite a “atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”.

Descrevendo o teste, a partir de conceitos indutores, deve-se associar, livremente, palavras que remetem a ele (a primeira que vier em mente) (Abric, 1998). As palavras associadas não são necessariamente do universo científico, de forma que um amplo campo de associações é formado. Nesse contexto, as palavras indutoras foram: “Usinas de Energia”, “Magnetismo” e “Corrente Elétrica”. Foi exposto aos estudantes que as palavras poderiam ser expressas de forma única ou, ainda, por meio de expressão ou conceito (não necessariamente conceitos físicos). A partir do uso do teste, pode-se analisar as associações mais frequentes que os alunos fazem alusiva às palavras indutoras, diagnosticando seus conhecimentos prévios e possíveis ligações, utilizando, assim, os resultados para dar sequência ao planejamento das aulas da Sequência Didática.

Durante o desenvolvimento da Sequência Didática, os alunos receberam uma cartilha como recurso didático-pedagógico de apoio, construída pelos ministrantes da atividade, com informações sobre energia e matriz energética, enfatizando os benefícios e malefícios de uma Usina Hidrelétrica, de forma específica, a Usina de Itaipu. Assim, visando apresentar a cartilha, tem-se a Figura 2.

Figura 2 – Cartilha utilizada como recurso didático-pedagógico



Fonte: Os autores (2022).

O encerramento da Sequência Didática divergiu um pouco do tema central, sendo tratados assuntos de evolução da ciência, evolução da tecnologia, relações entre história e ciência, economia e tecnologia, política e ciência. Todas as atividades desenvolvidas durante a implementação da Sequência Didática foram anotadas em diário de bordo dos ministrantes, culminando na observação como meio de constituição de dados. Para tanto, a interpretação dos dados presentes nos diários de bordo ocorreu de forma interpretativa-constitutiva, cujo processo é complexo e dinâmico voltado para a produção de conhecimento (González-Rey, 2002). Embora os elementos construtivos e interpretativos estejam integrados em um mesmo processo, onde um complementa e direciona o outro, cada um possui características distintas que merecem uma atenção específica (González-Rey, 2005). O processo interpretativo consiste em gerar novos significados a partir de informações e eventos que, em si, não possuem significados preexistentes. A interpretação das informações ocorre de maneira contínua ao longo de todo o processo de pesquisa, impulsionando a criação de novas construções conceituais. O caráter construtivo desafia a habilidade do pesquisador em desenvolver compreensões coerentes em relação às

informações geradas durante a pesquisa, embasado em sua fundamentação teórica. As interpretações realizadas pelo pesquisador acerca das informações e eventos constituem o que é conhecido como indicadores, que são significados gerados pelo pesquisador e não são explicitamente encontrados nos dados empíricos (González-Rey, 2005).

Nesse campo, a articulação desses indicadores, quando convergem em uma mesma direção, contribui para a formulação de hipóteses que, ao longo do processo investigativo, culminam na construção de um modelo teórico como resultado da pesquisa. Todavia, neste texto, priorizaram-se os elementos presentes na Figura 1, interseccionando os propósitos educacionais e os parâmetros de CTS na interpretação dos dados nos diários de bordo à organização dos níveis de aprendizagens de CTS. Ademais, devido à Sequência Didática estar articulada aos conhecimentos curriculares, bem como ao final do trimestre, a professora regente permitiu a elaboração de uma avaliação final (prova), a partir dos pressupostos de uma Educação CTS, colaborando com a proposta da atividade.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Explicita-se que a presente atividade de pesquisa está vinculada a disciplina de

estágio supervisionado de um curso de Licenciatura da Universidade Federal do Paraná, almejando uma articulação entre questões didático-pedagógicas e a Educação CTS. Antes do planejamento e do desenvolvimento da Sequência Didática, buscou-se investigar as temáticas que estavam sendo discutidas pelo professor de Física, especialmente nas turmas de 2º e 3º ano noturno, do Colégio Estadual Pedro Macedo, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. De modo geral, os alunos do 2º ano estavam estudando a construção da Bomba Atômica, seus impactos, interesses sociopolíticos, implicações na sociedade e investimentos em Ciência e Tecnologia à luz dos pressupostos da Educação CTS. Por meio desta sondagem inicial, notou-se que os estudantes estavam imersos nos pressupostos de uma Educação CTS, o que se torna relevante para o processo formativo crítico, autônomo e interventivo dos estudantes na sociedade.

Compreendendo que os estudantes do 2º ano já estavam trabalhando conhecimentos à luz da Educação CTS, decidiu-se discutir com os alunos do 3º ano o conteúdo de energia, a partir de problemáticas, como, por exemplo, matriz elétrica e matriz energética, especialmente pautadas nas causas e consequências a partir da Educação CTS. A escolha em ampliar os conhecimentos dos alunos do 3º ano se deu pela necessidade de articulações teóricas, metodológicas, pedagógicas e epistemológicas sobre a relevância da Educação CTS nos conteúdos de energia, os quais estavam sendo trabalhados pelo professor de Física. Como já exposto, a temática energia se articula com o contexto dos estudantes do Estado do Paraná, especialmente devido à presença da Usina Hidrelétrica de Itaipu.

Sabe-se que o desenvolvimento de atividades de ensino, especialmente no contexto da sala de aula, a partir dos pressupostos de uma Educação CTS,

permite entendimentos das implicações (in)diretas da Ciência e da Tecnologia na sociedade, tendo possíveis reflexos na vida dos estudantes e da comunidade em que a escola se insere. Nessa perspectiva, Fernandes *et al.* (2021) destacam que:

um dos desafios do ensino de Ciências da Natureza na educação básica está associado ao desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para a formação de cidadãos capazes de tomar posições críticas e responsáveis frente aos problemas sociais, científicos e tecnológicos presentes na sociedade (Fernandes *et al.*, 2021, p. 3).

Foi pensando nesses desafios, principalmente visando formar sujeitos atentos com as questões contemporâneas, que ocorreu o planejamento e o desenvolvimento da Sequência Didática, tendo a dialogicidade, a problematização e a contextualização como eixos norteadores dos debates e da execução das atividades. De igual modo, visando um direcionamento na abordagem dos conhecimentos, optou-se em construir uma cartilha, contendo discussões relativas à energia e matriz energética, de forma a explicitar o contexto nacional e internacional, sob uma perspectiva que entrelace a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade. A cartilha, ao enfatizar a Usina Hidrelétrica de Itaipu, trouxe debates acerca dos benefícios diretos e indiretos, como, por exemplo, a importância da energia renovável, geração de empregos, baixo custo de produção, entre outros elementos. De igual modo, explicitou-se alguns problemas, como, por exemplo, desapropriação de terras, impactos socioambientais, perda de heranças históricas, entre outros. Assim, visando elucidar as etapas do estudo, bem como uma breve descrição dos resultados, tem-se a Figura 3.

Figura 3 – Etapas e descrição das atividades didático-pedagógicas

(continua)

Etapas	Descrição
Primeira	Por se tratar de um assunto conhecido, os alunos tiveram boa compreensão e muita participação mesmo com exemplos numéricos e algébricos, mas, assim como em todas as aulas de sexta-feira, a presença foi baixa. Este fato prejudicou o andamento do projeto e acarretou mais uma aula com o mesmo tema, desta vez, para um público maior. Havia sido planejado um momento para discussão dos equipamentos de medição elétricos, geradores e associações de resistores, mas devido ao atraso no planejamento anterior, estes pontos não foram abordados.
Segunda	Após a parte introdutória ter descrito o funcionamento básico da eletrodinâmica, a aula seguinte conectou o conceito de corrente elétrica com o campo magnético em um fio que conduz corrente elétrica, desta vez sem o uso de equações. A aplicação desta aula exigiu muito do conhecimento do estagiário e da compreensão dos alunos, mas uma vez que o conceito de campo não ficou bem claro, o entendimento de campo em um fio condutor acabou sendo prejudicado. Concluindo esta parte da sequência, houve uma aula com a proposição de entender o funcionamento do motor elétrico. Para isso foi necessário debater o funcionamento do campo magnético em um solenóide, da força magnética e a regra da mão direita, foram feitas relações matemáticas com os conceitos envolvidos, que beneficiaram o entendimento dos alunos.
Terceira	Com auxílio de desenhos, experimentos simples e simulações, foi possível consolidar um bom entendimento dos alunos sobre ímãs, campos magnéticos, polos magnéticos, regra da mão direita em uma espira e eletroímã. Houve um diálogo sobre utilização de ímãs e eletroímãs em nosso dia a dia, como retirada de metais pesados da água liberada de indústrias, os alunos reagiram muito bem e tiveram excelentes pontos sobre o assunto. O estudo da formação de campo em um fio que conduz corrente foi utilizado neste trecho da sequência para dar uma visão de que também é possível gerar corrente elétrica em um fio condutor por meio de um campo magnético, para isso basta que o seu fluxo varie por uma área que conduz corrente elétrica, para exemplificar o funcionamento de uma corrente induzida, foi apresentada a ideia de freio magnético. (Ao final da terceira parte, os três estagiários lecionaram uma aula de revisão sobre os conteúdos apresentados, a fim de melhor preparar os alunos para o trabalho que veio em seguida).
Quarta	As próximas duas aulas tiveram como objetivo sistematizar conceitos como aceleração da gravidade, força peso, energia mecânica, energia cinética, energia potencial e observar as leis de conservação de energia que regem o funcionamento das hidrelétricas. Também se frisou a degradação da energia e a importância da economia, pois a transformação da energia é fácil em alguns sentidos, mas em outros é difícil. Houve boa participação, muitos alunos já tinham bons conceitos prévios, e várias informações coerentes foram dadas durante as aulas. No início da segunda aula oferecemos uma cartilha identificando os conceitos de matriz energética, matriz elétrica, matriz elétrica brasileira e informações sobre usinas hidrelétricas.
Quinta	Utilizando da cartilha, iniciamos uma ampla discussão sobre o aspecto ambiental, econômico e social das hidrelétricas, os alunos participaram como nunca havia ocorrido antes, com grandes ideias para economia de energia elétrica e opções menos impactantes de aumentar a produção, também foi observada uma boa percepção dos problemas sociais e ambientais que cada matriz elétrica oferece, bem como seus benefícios.

Fonte: Os autores (2023).

A partir da exposição na Figura 3, de modo geral, nota-se que as atividades foram sendo aprofundadas a partir do

processo de ação-reflexão-ação, sendo uma forma de (re)pensar o êxito das atividades, criando estratégias para uma

melhor aprendizagem dos conhecimentos abordados. Schön (2000) destaca que o processo de reflexão deve ser contínuo, principalmente quando se busca o ensino e a aprendizagem, a partir de fatos e circunstâncias que condizem com a realidade dos estudantes e dos professores.

As atividades planejadas e aplicadas centraram-se nos pressupostos da Educação CTS, especialmente ao enfatizar o questionamento, o diálogo e a contextualização, visando uma tomada de decisão acerca dos desafios, problemas e obstáculos presentes, tanto em relação à Ciência, quanto a Tecnologia e a Sociedade, em um sentido de inter-relacionar os três elementos da tríade CTS. A temática energia, articulada com as questões ambientais, políticas, econômicas e culturais, instiga nos estudantes percepções interdisciplinares dos conteúdos trabalhados, reverberando em noções de cidadania, qualidade de vida e bem-estar coletivo. Strieder (2012) destaca que a Educação CTS deve permear a realidade dos sujeitos, tecendo olhares plurais e contextualizados. À vista disso, notou-se que as problematizações proferidas pelos ministrantes da Sequência Didática, de forma contextualizada e inter-relacionando questões hegemônicas e contemporâneas, ensejaram novas descobertas, sendo perceptível durante as atividades.

O uso da cartilha durante as atividades foi uma estratégia

didático-pedagógica para inserir os estudantes, de forma dinâmica e coletiva, nas discussões, servindo de *lôcus* investigativo e material de apoio, almejando uma maior participação dos estudantes durante os diálogos e problematizações proferidas. Notoriamente, o professor precisa instigar o pensamento crítico e reflexivo dos seus estudantes durante as aulas, entretanto, quando se insere a Educação CTS, torna-se fundamental que esse movimento possa partir da realidade dos alunos (Auler; Bazzo, 2001), visando direcionar os saberes, vivências e experiências para a compreensão de mundo. Em se tratando desta pesquisa, destaca-se a compreensão do funcionamento de uma Usina Hidrelétrica, seus impactos, discursos hegemônicos de desenvolvimento, questões culturais, sociais, ambientais, científicas, tecnológicas e educacionais, almejando romper com a cultura do silêncio, buscando, por meio do conhecimento, o processo de intervenção social e participação nos processos democráticos.

Pensando nas atividades envoltas na Sequência Didática, abordou-se, nesta pesquisa, a organização dos níveis de aprendizagens CTS, a partir dos estudos de Strieder e Kawamura (2017), enfatizando a Racionalidade Científica, o Desenvolvimento Tecnológico e a Participação Social. Visando elucidar, de forma breve, os níveis de aprendizagem CTS, tem-se a Figura 4.

Figura 4 - Demonstração dos níveis de aprendizagem CTS

Racionalidade Científica	Desenvolvimento Tecnológico	Participação Social
Presença na Sociedade (1R)	Questões Técnicas (1D)	Informações (1P)
8	7	9
Benefícios e Malefício (2R)	Organizações e Relações (2D)	Decisões individuais (2P)
11	5	7
Condução das Investigações (3R)	Especificidades e Transformações (3D)	Decisões coletivas (3P)
1	2	5

Fonte: Os autores (2023).

A Figura 4 não contempla todos os níveis de entendimento CTS propostos por Strieder e Kawamura (2017), pois os níveis mais sofisticados (4 e 5) não foram perceptíveis nas colocações dos alunos durante as atividades. Logo, tem-se o nível 3 em todos os âmbitos como mais avançado. Vale salientar que nem todos os alunos apresentaram a totalidade dos níveis e, portanto, os números de alunos sofrem uma variação. Analisando os dados, de forma descritiva e construtiva, pode-se dizer que:

4.1 Em relação à racionalidade científica

Pode-se perceber a *Presença na Sociedade (1R)*, sendo compreendidos neste nível os alunos que percebem a tecnologia presente no cotidiano e, conseqüentemente, na sociedade, porém, não desenvolveram um debate mais crítico ou não trouxeram muitos elementos para discussão dessa tecnologia, fazendo apenas uma “menção”, podendo estar fora de contexto (Strieder; Kawamura, 2017). Pensando nesta problemática, Strieder (2012) entende a importância de inter-relacionar todos os elementos da tríade, para promover entendimentos de mundo acerca das implicações, da Ciência e da Tecnologia na Sociedade, bem como as dinâmicas que podem acontecer entre todos os elementos.

Em se tratando dos meios tecnológicos, analisando os entendimentos dos estudantes, de forma notória, observou alusão às usinas de geração de energia (eólica, solar, termoeletrica entre outras). Isso pode ser ratificado nos excertos: “Uma ótima solução seria utilizar outras fontes renováveis como a luz solar, é uma fonte que está no dia a dia das pessoas” (Aluno A), bem como “Uma ideia seria energia eólica colocando cata ventos em lugares estratégicos” (Aluno B).

Foi perceptível que os alunos relacionaram as tecnologias com as

maneiras de geração de energia, o que era esperado por ser o assunto o qual vinha sendo abordado nas aulas e, quiçá, devido à problemática da prova. Noutras palavras, as discussões voltadas a energia e matriz energética, principalmente sob uma perspectiva de Educação CTS, foram abordados como avaliação final trimestral, sendo notória as compreensões dos estudantes que a temática energia se articula diretamente com as problemáticas CTS, visando entendimentos de mundo. Isso pode se articular com as compreensões de Alfabetização Científica e Tecnológica, reconhecendo que a tecnologia faz parte da sociedade, sendo necessário questionar para quem está sendo feita a tecnologia e quais organizações estão financiando o desenvolvimento científico e tecnológico. Auler e Delizoicov (2015) comentam que a tecnologia, de modo geral, não está disponível a toda a população, portanto, percebe-se que a hegemonia instaurada precisa ser desconstruída, a partir de momentos dialógicos e críticos.

Em relação a Benefício e Malefícios (2R), enfatiza-se a importância de compreender os benefícios e malefícios das questões abordadas para os alunos, de forma crítica e reflexiva (Strieder; Kawamura, 2017). Acerca desta pesquisa, notou-se uma criticidade mais aparente quando os estudantes debatem sobre as usinas de energia, porém, levando em consideração os pontos negativos e positivos das mesmas. À luz dessa proposição, tem-se o seguinte excerto: “a construção da mesma causaria uma gigantesca mudança (destruição) na área escolhida para represa, perdendo uma grande parte da fauna e flora local” (Aluno D). Na mesma perspectiva, o Aluno F enfatiza que “para construir essa grande usina hidrelétrica o governo gastaria milhões/bilhões (...)”. Ainda, o Aluno H apõe que “devemos usar também a energia hídrica que tem eficiência energética de 94% em relação à energia térmica”.

A partir destes excertos, é perceptível a mudança na construção do argumento, levando em conta uma fundamentação acerca dos impactos positivos e negativos. Em diversas situações, os alunos apresentam também uma análise mais preocupada com os impactos ambientais, citando até possíveis soluções por meio das usinas eólicas e solares.

Ao abordar a *Condução das investigações (3R)*, tem-se a inserção do contexto da problemática com uma análise criteriosa debatendo os fatos e contra argumentando (Strieder; Kawamura, 2017). Em relação a este estudo, pode-se perceber os caminhos possíveis entre a construção de uma pequena usina ou uma grande usina, ambas hidrelétricas, nos trechos “*Levando em conta que, quanto maior a usina, maior o tempo de construção, as cidades afetadas ficariam um longo período sem energia*” (Aluno I). Ainda, no excerto “*No caso contrário, onde várias usinas menores seriam construídas ao mesmo tempo, mesmo aumentando o custo de transporte de materiais, as cidades seriam supridas mais rapidamente*” (Aluno H). Já o Aluno E entende que “*Em um momento crítico como depois de uma guerra, o importante é suprir as necessidades o mais rápido possível e não fazer obras fenomenais*”. Percebe-se nestas falas que as reflexões acerca dos vários aspectos que constituem a sociedade são levadas em consideração para a construção do argumento, o que corrobora com a condução das investigações.

De forma notória, estes excertos envoltos a racionalidade científica evidenciam a importância do conhecimento científico, indo contra a alienação e a cultura do silêncio. Nota-se que a Educação CTS permite entendimentos críticos acerca das problemáticas que inter-relacionam a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, visando entendimentos de mundo

(Strieder; Kawamura, 2017). Dando continuidade às discussões dos níveis de aprendizagem CTS, tem-se o Desenvolvimento Tecnológico.

4.2 Em relação ao Desenvolvimento Tecnológico

Analisando as *Questões técnicas (1D)*, pode-se dizer que consiste no entendimento do desenvolvimento tecnológico de forma “técnica” (Strieder; Kawamura, 2017). Em relação a esta pesquisa, o Aluno A entende que a Usina: “*(...) funciona através da pressão da água que gira a turbina, transformando a energia potencial em energia cinética, depois passa pela turbina do gerador que transforma a energia cinética em elétrica*”. Já o Aluno B explicita que “*Nikola Tesla inventou o motor de indução, o que abriu o caminho para a utilização das fontes de correntes alternadas (...)*”. Em suma, os alunos descrevem conceitos ou fisicamente como ocorre o processo, mas não debatem ou refletem em nenhum momento aspectos dessas tecnologias.

De modo geral, a abordagem de questões técnicas fragiliza o entendimento de CTS, pois a Educação CTS precisa interligar os três elementos da tríade (Auler, 2007). Acerca das *Organizações e Relações (2D)*, Strieder e Kawamura (2017) entendem que são analisadas as evoluções tecnológicas em conjunto com os seus impactos na sociedade, explicando como funciona a tecnologia a qual se referem e também elencam possíveis impactos delas na sociedade, além da produção de energia, conforme o contexto.

Nota-se uma relação entre esse nível e o nível 2R, isto é, alunos que aparecem nesse nível são também contemplados no nível 2R. Alguns excertos que abordam essas características “*(...) alto índice de chuva que é um fator importante para geração de energia e ainda o baixo custo dessa produção*” (Aluno D referindo-se a Usina Hidrelétrica), “*A usina hidrelétrica atua por meio da transformação de*

energia cinética em energia elétrica (...) porém, causa impactos ambientais como destruição de vegetação, assoreamento do leito dos rios e extinção de algumas espécies de peixes” (Aluno E). A partir destes fragmentos, observa-se articulações de conhecimentos, algo crucial para os entendimentos de mundo.

Em se tratando da *Especificidades e transformações (3D)*, Strieder e Kawamura (2017) afirmam que contempla aspectos enunciados nos outros níveis, mas agora levando em consideração um olhar mais específico, com foco na transformação. Acerca deste estudo, tem-se o excerto *“Para construir uma nova usina precisamos reduzir os gastos para que a dívida externa não continue aumentando, podemos segurar a inflação, consequentemente pelo menos no começo o PIB pode ser que seja reduzido, mas é preciso para que a longo prazo tenhamos uma melhor situação econômica”* (Aluno A). De forma perceptível, observa-se pontos afetos com a construção de uma nova tecnologia e como pode-se conduzir nessa situação. Também em outro excerto *“Na Austrália foi desenvolvido placas que transformam o movimento (...) em energia, essas placas são colocadas nas pistas (como BRs) e captam energia por meio do movimento, o qual poderia ser aplicado em BRs no Brasil”*, demonstrando esse caráter das constantes transformações da tecnologia juntamente com o contexto a qual é inserida.

O desenvolvimento tecnológico é um ponto importante nos debates CTS, principalmente quando analisado de forma articulada com a Ciência e a Sociedade (Strieder, 2012). Pensar no desenvolvimento tecnológico significa refletir sobre as transformações que ocorreram e ainda ocorrem, as quais apresentam reflexos na sociedade. Quando se discute tecnologia, deve-se problematizar se todos têm acesso a ela, bem como quem ou qual órgão está interessado no desenvolvimento

tecnológico (Auler; Delizoicov, 2015). A partir destas proposições, percebe-se que a participação social nos processos decisórios pode romper com a cultura do silenciamento e da alienação, criando uma sociedade ativa e crítica.

4.3 Em relação à participação social

Ao analisar as *Informações (1P)*, destaca-se que os temas abordados e o contexto no qual a problemática se insere são reconhecidos pelos estudantes, que conduzem uma discussão sobre os mesmos (Strieder; Kawamura, 2017). Contudo, essa abordagem revela-se superficial, visto que os alunos não manifestam uma posição clara em relação à tomada de decisão ou emissão de opiniões substanciais sobre o assunto. Essa lacuna se torna patente ao se analisar de forma crítica alguns elementos que os estudantes reverberam na fala. Por exemplo, *“a usina hidrelétrica de ITAIPU, localizada em Foz do Iguaçu/PR, é a maior hidrelétrica do Brasil – fornece 15% do consumo de energia elétrica nacional”* (Aluno A). Além disso, ao afirmar que *“sabe-se que a necessidade de eletricidade é um requisito básico para a sobrevivência humana nos dias atuais”* (Aluno C), os alunos demonstram uma intenção de abordar a problemática em questão, mas falham em apresentar conclusões robustas ou em assumir uma posição decisiva consoante as orientações fornecidas no enunciado da avaliação.

Em relação às *Decisões individuais(2P)*, os enunciados produzidos por alunos que alcançaram esse nível de desenvolvimento demonstraram um profundo engajamento com a problemática em questão, resultando em uma análise aprofundada do contexto. Os estudantes realizaram debates construtivos e chegaram a conclusões substanciais em relação ao tema abordado. No entanto, é relevante ressaltar que suas tomadas de decisão muitas vezes foram pautadas na avaliação

de perspectivas individuais, em detrimento de uma abordagem mais abrangente que considerasse o bem-estar da sociedade na totalidade. Isso é evidenciado pelo uso frequente de expressões como "Em minha opinião" ou similares, indicando uma inclinação para uma perspectiva mais individualista. Excertos como "*Em minha opinião o plano deveria ser investir em usinas solares (...)*" (Aluno D) e "*(...) acho que construir essa usina será mais vantajosa do que várias de pequeno porte, mas ainda sim sairia no prejuízo*" (Aluno B), revelam a ideia supracitada. Todavia, é importante salientar que uma análise mais holística, que leve em consideração as implicações coletivas das decisões, pode enriquecer ainda mais a discussão e contribuir para uma abordagem mais abrangente e societal da problemática em análise.

Em relação às Decisões *coletivas* (3P), Strieder e Kawamura (2017) entendem que este estágio abrange as características do nível anterior, mas se distingue pela particularidade de que, durante as tomadas de decisões ou quando o aluno decide expressar a sua opinião, ele leva em consideração o bem-estar coletivo que está intrinsecamente relacionado ao contexto da problemática em discussão. Nessa perspectiva, é possível analisar essa abordagem como uma contribuição para a democratização da sociedade, uma vez que prioriza a consideração dos interesses e necessidades do conjunto da população. Assim, foi possível localizar excertos, como, por exemplo, "*no planejamento de uma usina, é essencial que a comunidade participe da tomada de decisões, pois os processos envolvidos têm impacto para além daquele local. Além disso, por outro lado, apoiar um sistema de energia limpa é uma maneira de assegurar a saúde de todos*" (Aluno G), que explicitam a importância da atuação coletiva, especialmente visando uma tomada de decisão, a partir de problemáticas coletivas.

A participação social, na visão de Oliveira, Guimarães e Lorenzetti (2015), é um elemento fundamental nos debates CTS, haja vista que participar dos processos decisórios, urge o exercício da cidadania. De igual modo, o processo de participação social precisa estar articulado com uma tomada de decisão fundamentada em conhecimento e, portanto, ter conhecimento pode reverberar em bem-estar coletivo e qualidade de vida, rompendo com a hegemonia vigente. Em relação a este estudo, notou-se que participação social foi o nível de aprendizagem destaque, sinalizando uma preocupação dos estudantes com o exercício da cidadania para uma atuação crítica na sociedade.

5 CONCLUSÃO

A Educação CTS se apresenta como um importante caminho para se ampliar entendimentos de mundo, reverberando em formação cidadã, crítica e atuante na atualidade. A partir dos níveis de entendimento CTS apresentados pelos alunos, pode-se dizer que as relações envolvendo Ciência e Tecnologia ainda são um pouco rasas, conforme eles se expressam, entretanto, a implementação da Sequência Didática consistiu no primeiro contato desses alunos com a temática envolta a Usina Hidrelétrica, articulada com a Educação CTS. Notoriamente, percebe-se que alguns estudantes apresentam interpretações e análises mais críticas acerca dos debates CTS, o que se demonstra satisfatório para pensar no processo formativo e tomada de decisão frente aos problemas emergentes.

Em relação aos níveis de aprendizagem CTS deste estudo, nota-se que Participação Social apresenta um quantitativo maior que os demais. De modo geral, isso pode sinalizar que os estudantes entendem a relevância da participação social na contemporaneidade, principalmente quando se pensa na tríade CTS. Após este estudo, fica evidente a

pertinência em discutir questões teóricas e epistemológicas que se apresentam na atualidade, principalmente no meio socioeducacional.

A Educação CTS, pautada na dialogicidade, em meio à contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade e a tomada de decisão, cria um ambiente para novas aprendizagens, inserindo os estudantes nas problemáticas contemporâneas. Todavia, um ponto que merece destaque nessa pesquisa, foi à alternativa escolhida para a avaliação, pois os alunos se mostraram dedicados ao responder uma prova de Física que não apresentasse fórmula ou cálculo, fugindo dos padrões tradicionais. Isso sinaliza para um rompimento com o ensino tradicional, memorístico e descontextualizado, possibilitando aos alunos articulações entre teoria e prática, bem como com o contexto da sala de aula.

Pensa-se em novos desdobramentos, especialmente visando adaptar a Sequência Didática para atingir os níveis de aprendizagem 4 e 5. Destaca-se que uma limitação neste estudo foi perceber que somente após a aplicação da Sequência Didática os maiores níveis de aprendizagem não foram atingidos. Assim, o ideal seria aplicar um questionário durante as atividades, visando acompanhar as novas aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB, 1998, p. 59-82.

AULER, D. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: novos caminhos para a educação em ciências. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 22, n. 77, p. 167-188, jan./jun. 2007.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano. **Linhas críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 275-296, mai./ago. 2015.

BECK, U. **Risk society: towards a new modernity**. Londres: Sage, 1992.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V.; BAZZO, J. L. dos S. **Conversando sobre educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CACHAPUZ, A. F. Epistemologia e Ensino das Ciências no Pós-Mudança Conceptual: Análise de um Percurso de Pesquisa. In: **ENPEC**, 2., 1999, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 1999, p. 1-10.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COUTINHO, M. P. L. **Depressão infantil e representação social**. João Pessoa: EdUEPB, 2005.

DAGNINO, R. P. As Trajetórias dos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade e da Política Científica e Tecnológica na Ibero-América. **Alexandria**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 3-36, 2008.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, v. 45, p. 57-67, maio/ago., 2013.

DIAS, G. F. Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento. **Em aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 3-14, jan./mar. 1991.

FERNANDES, R. F.; CARDOSO, Z. Z.; ABREU, R. O. D. de; VASCONCELLOS, E. S. de; COIMBRAS, G.; BADARÓ JÚNIOR, W. A.; SILVA, S. M. B. da; STRIEDER, R. B. Educação CTS em escolas públicas: reflexões sobre práticas educativas. **RCEF: Rev. Cien. Foco Unicamp**, Unicamp, São Paulo, v. 14, p. 1-22, 2021.

FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia-caminhos e desafios**. São Paulo: Ed. Cengage Learning Editores, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning, 2005.

HERRERA, A. O. **Ciencia y política en América Latina**. 8. ed. México: Siglo XXI editores, 1971.

LUZ, R.; QUEIROZ, M. B. A.; PRUDÊNCIO, C. A. V. CTS ou CTSA? O que (não) dizem as pesquisas sobre Educação Ambiental e Meio Ambiente? **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 31-54, 2019.

MOTOYAMA, S. Os principais marcos históricos em ciência e tecnologia no Brasil. **Sociedade Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 1985.

OLIVEIRA; S. de; GUIMARÃES, O. M.; LORENZETTI, L. O enfoque CTS e as concepções de tecnologia de alunos do Ensino Médio. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 121-147, nov. 2016.

OLIVEIRA; S. de; GUIMARÃES, O. M.; LORENZETTI, L. Uma proposta didática

com abordagem CTS para o estudo dos gases e cinética química utilizando a temática da qualidade do ar interior. **RBECT**, Ponta Grossa, v. 8, n. 4, p. 75-105, 2015.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. As ciências no ensino médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos parâmetros curriculares nacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 351-370, 2002.

ROSA, S. E. da; STRIEDER, R. B. Educação CTS e a não neutralidade da ciência-tecnologia: um olhar para práticas educativas centradas na questão energética. **RBECT**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 98-123, set./dez. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, mar. 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, D. P. da; SILVA, J. C. S. da; LORENZETTI, L. Possibilidade de aproximação entre Educação CTSA e Educação Ambiental Crítica: uma análise nas atas do ENPEC no período 2011-2019. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 15, n. 1, p. 11-25, maio, 2023.

STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. D. Educação CTS: parâmetros e propósitos brasileiros. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, maio 2017.

STRIEDER, R. B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas**. 283 f. Tese (Doutorado em Interunidades em Ensino de Ciências) – Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set./dez. 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: física**. Curitiba: SEDUC-PR, 2008.



EVERTON BEDIN

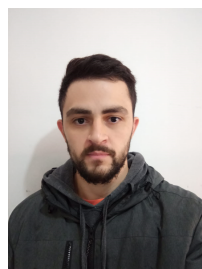
Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).



DIEISON PRESTES DA SILVA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do

Paraná (UFPR). Bolsista CAPES.



VINICIUS FERNANDO DE LIMA

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR).



LUCAS EDUARDO DE SIQUEIRA

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR).

Nossos saberes experienciados sobre as cidades: uma construção afetiva e tensa a partir das urbes que habitamos

Our experienced knowledge about cities: an affective and tense construction from the urban spaces we live in

Wallace Rodrigues^a.

^aUniversidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. E-mail: walacewalace@hotmail.com

Resumo: Busco, por meio deste artigo e a partir de impressões afetivas pessoais, levantar reflexões sobre cidades onde habitei e como elas se constituíram como espaços humanos. A partir de fatos históricos e reformulações urbanas, considero que as cidades tenham me afetado, deixando em mim marcas em quem sou hoje. Isso pode revelar que as cidades onde vivemos também fazem parte de nossas constituições pessoais e deixam rastros em como vemos o mundo e sentimos os espaços. Se a afetividade é um forte elemento para nossa constituição como sujeitos, percebo como as cidades também ajudaram a moldar quem sou hoje e como as vejo. Aqui busco questionar os saberes e afetos a partir dos pertencimentos das/nas cidades onde habitei.

Palavras-chave: Cidades; Construção afetiva; Constituição dos sujeitos; Espaços.

Abstract: I seek, through this paper and from personal affective impressions, to raise reflections on the cities I have lived in and how they were constituted as human spaces. From historical facts and urban reformulations, I consider that cities have affected me, leaving in me marks of who I am today. This may reveal that the cities where we live are also part of our personal constitutions and leave marks on how we see the world and feel spaces. If affectivity is a strong element in our constitution as subjects, I see how cities also helped shape who I am today and how I see them. Here I seek to question the knowledge and affections from the belongings of/in the cities where I lived.

Keywords: Cities; Affective construction; Constitution of subjects; Spaces.

Submetido em: 05/08/2023

Aceito em: 16/10/2023

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tenta trazer reflexões sobre como as cidades onde habitei ajudaram em minha construção afetiva, em minha constituição como sujeito e em meu olhar sobre essas cidades. Vejo essa troca entre espaços urbanos e pessoas como algo sempre relacional e significativo. Decidi-me por utilizar a primeira pessoa do singular para escrever este texto, já que narra pensamentos

pessoais e que me marcaram profundamente.

Percebo que as cidades ajudam a nos moldar a partir de suas construções espaciais e dos seus usos dos espaços, que sempre podem ser modificados com o passar dos tempos. Lugares marcantes em cidades serão sempre os lugares com os quais tivemos contato de maneira muito estreita, ímpar e que nos deixaram memórias, onde nossa vida foi acontecendo de maneira “natural”, mas

emotiva. Essas memórias também ajudam na construção dos sujeitos e auxiliam a definir quem sou hoje.

As cidades nos afetam e isso é uma conclusão a que cheguei após muito pensar sobre elas e a tentar teorizar sobre os espaços urbanos onde habitamos. As cidades nos afetam profundamente! E a partir daí, a importância do planejamento urbano dos espaços é de fundamental relevância para todos que nela habitam e que as constroem. São os seres humanos que habitam as cidades, mas são poucos os que a planejam. Daí a necessidade de pensar como as cidades ajudaram a constituir a cada um de nós.

Além disto, as cidades atuais devem ser pensadas para abrigar os grupos mais diversos, ofertando possibilidades de vida saudável, acessível, sustentável e proveitosa para mulheres, crianças, LGBTQI+, negros, indígenas, estrangeiros, enfim, todos aqueles que buscam em seus espaços habitam.

2 CONSTRUÇÕES AFETIVAS DOS SUJEITOS NAS CIDADES

As cidades nos impressionam por serem espaços onde as pessoas escolhem para estar, trabalhar, habitar, se divertirem etc. Mas as cidades não nasceram do nada. Elas foram regiões escolhidas para serem habitadas ou as áreas onde foram instaladas ofereciam condições propícias para determinadas atividades. Uma coisa é clara: as cidades, em seu nascimento, foram crescendo perto de lugares com água potável (ou, pelo menos, aproveitável), além de serem construídas ao lado de rios, baías, mares, lagoas etc, e em lugares que poderiam ser protegidos das mais diversas ameaças.

Neste trabalho, busco pensar sobre as cidades como espaço de habitação humana, ou seja, onde as pessoas interagem socialmente a todo momento. Assim, as cidades são pensadas aqui, primeiramente, como espaços de relações

sociais em um mundo globalizado. Sobre essa situação de globalização e suas tensões, Adão Oliveira diz-nos que:

A ampliação das desigualdades sociais resultantes desse processo (visível na divisão do planeta entre hemisfério norte e hemisfério sul, na divisão dos países entre o urbano e o rural, na divisão do espaço urbano entre o centro e a periferia) e a degradação da natureza em função dos modelos de produção predatórios marcaram o final do século XX e produziram a face do fenômeno designado como globalização. (Oliveira, 2012, p. 6)

E se pensarmos nas cidades como lugares de relações sociais, devemos entender que elas também são lugares onde o poder é constantemente exercido. Como nos diz Foucault:

Quando digo “o poder”, não digo absolutamente uma instância, uma espécie de potência que estaria oculta ou visível, pouco importa, e que difundiria sua influência nociva através do corpo social ou que estenderia sua rede de forma fatal. Não se trata de uma rede que aprisionaria cada vez mais a sociedade e os indivíduos. Não se trata disso. O poder não é uma coisa. O poder são relações. **O poder são relações entre indivíduos, uma relação que consiste que um pode conduzir a conduta do outro, determinar a conduta do outro.** E determinada voluntariamente em função de uma série de objetivos que são seus. (Foucault, 1981, s.p, grifo nosso)

Vale lembrar que Michel Foucault lutou, em seus trabalhos teóricos, pelos direitos humanos e sociais das pessoas de sua época, elevando as discussões sobre os sistemas carcerários, os feminismos, o anti-psiquiatria, entre outros relevantes temas ético-sociais. Importavam-lhe as identidades individuais e as comunidades vulnerabilizadas socialmente. Ele entendeu que os sujeitos acabam por tornarem-se oprimidos pelas várias estruturas sociais de poder. Ele focou em uma dimensão menos jurídica das estruturas sociais do homem ocidental, mas não menos

importante nas discussões sobre os discursos de poder instaurados sutilmente em nossas sociedades e por meio de nossas relações.

Neste caminho, penso que as cidades também são espaços onde relatos alternativos aos discursos hegemônicos de poder podem ocorrer e se dar de maneira muito contundente, como, por exemplo, por meio das pichações urbanas nas grandes cidades. Questionar poderes sociais estruturados e estruturantes pode valer como passo inicial para criar políticas públicas de maior acessibilidade de todos os grupos sociais aos espaços urbanos das cidades.

A partir daqui, dou exemplos de cidades onde habitei por alguns períodos, como Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Londres, Largs, Amsterdam, Glasgow, Tocantinópolis e Araguaína, entre outras que não citarei aqui. Escolhi algumas que, creio eu, vejo como relevantes para os pensamentos que aqui formulo sobre o pensar as cidades a partir de meus pertencimentos a elas e minhas ligações afetivas a alguns dos seus espaços.

O Rio de Janeiro foi, historicamente, uma cidade criada numa lógica de defesa contra as ameaças vindas do mar (piratas, conquistadores, saqueadores etc), onde um espaço central (onde hoje é o Paço, na Praça XV de Novembro) podia ser alcançado rapidamente para a defesa da cidade. As ruas do centro da cidade, em quarteirões retangulares e/ou quadrados, dão um ar de planejamento à cidade antiga. No entanto, essa escolha se deu por conta da melhor defesa da cidade. Aliás, para alcançar o Paço, em frente ao principal porto da cidade, necessitava-se entrar na Baía de Guanabara e passar pelos fortes que a protegiam (fortes estes que, algumas vezes, não conseguiram defender satisfatoriamente a referida urbe).

Considerada, por séculos, como uma cidade suja e cheia de doenças tropicais, o Rio de Janeiro era um porto onde poucos marinheiros desejavam aportar. Apesar da

beleza das paisagens, a escravidão era outro ponto social que chocava os viajantes, como aconteceu com o pintor e ilustrador francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848), que visitou o Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX

Tudo assenta, pois, neste país, no escravo negro; na roça, ele rega com seu suor as plantações do agricultor; na cidade, o comerciante fá-lo carregar pesados fardos; se pertence ao capitalista, e como operário ou na qualidade de moço de recados que aumenta a renda do senhor. Mas **sempre mediocrementemente alimentado e maltratado** (Debret, 1839, apud Costa, 2009, p. 224, grifo nosso).

A urbe de São Sebastião do Rio de Janeiro cresceu desenfreadamente e para todos os lados, tornando-se poderosa com a vinda de Dom João VI (em 8 de março de 1808) e sua elevação a Capital Imperial, Distrito Federal, Estado-Capital ou Capital de Estado, tirando de São Salvador da Bahia o posto de antiga capital.

Tentando ter ares parisienses no século XIX, o Rio de Janeiro passa pela Reforma Pereira Passos, entre os anos 1853 e 1870, modificando vários espaços do centro da cidade (modernizou a Zona Portuária, criou a Avenida Central, a Avenida Beira-Mar e a Avenida Maracanã, adaptando a cidade para os automóveis).

Ainda, vale lembrar a importância das ordens religiosas católicas no centro do Rio de Janeiro, marcando fortemente a paisagem. Deixo aqui três exemplos: o Convento de Santa Teresa (de século XVIII), o Mosteiro de São Bento (fundado em 1590) e o Convento da Ordem Terceira de São Francisco da Penitência (de 1619). Essas construções religiosas sempre deixaram suas marcas na cidade e aparecem em muitas pinturas, desenhos, ilustrações, fotografias etc. Elas revelam o fervor da cidade por seus santos católicos e a força da Igreja Católica na região. No mesmo caminho devocional, o Rio de Janeiro recebeu uma grande quantidade de pais e mães de santo de Candomblé,

vindos do Estado da Bahia, dando mais uma faceta de fervor à cidade, a partir da primeira metade do século XIX.

Mas, apesar de todo crescimento desordenado do Rio de Janeiro, principalmente a partir dos começos do século XX, a cidade conservou um certo ar de beleza. É impossível não apreciar a cidade a partir de seus vários mirantes e não compreender a inusitada estética que o mar, o verde e as montanhas desenham para o Rio.

No entanto, o crescimento desordenado da cidade do Rio de Janeiro acabou por fomentar inúmeras áreas suburbanas habitadas por populações que não podiam comprar imóveis nas áreas mais centrais. Os vários subúrbios cariocas, muitas vezes distantíssimos, e cidades vizinhas superpopulosas e sem o menor planejamento (como Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Queimados, São João do Meriti, entre outras) revelam a faceta histórica de ocupação da região para a exploração de suas riquezas e sem a menor preocupação com um planejamento urbano e populacional adequado às necessidades das pessoas.

A cidade de Duque de Caxias, fundada em 1943, era somente uma margem longínqua e inabitada da Baía da Guanabara. A Igreja de Nossa Senhora do Pilar (de 1720), construção colonial às margens do antigo porto de Pilar do Iguaçu, dava as primeiras lições sobre o povoamento da região e sobre a exploração das riquezas dali. Mas foi com o crescimento da cidade do Rio de Janeiro que Duque de Caxias tornou-se cidade dormitório para os empregados das várias indústrias e comércios cariocas, tornando-se, ela mesma, um importante polo comercial para atender a uma população de baixa renda e que necessitava de uma imensa gama de produtos e serviços.

A falta de planejamento urbano e populacional marcou o crescimento de Duque de Caxias. Suas ruas do centro

sempre foram estreitas para a grande quantidade de pessoas e automóveis que ali se concentravam. Seu vibrante comércio sempre me impressionou pela quantidade de pessoas que se movimentavam em suas ruas. De tudo pode se encontrar nos comércios de Duque de Caxias. Muitos pais e mães de santos também se instalaram na região, pois os terrenos, para se construir um terreiro, eram mais baratos que aqueles dos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro. Um desses pais de santo a se instalar em Caxias foi o famoso Joãozinho da Goméia, trazendo várias celebridades da época para seu terreiro no bairro do Corte 8 (Rodrigues, 2019). Duque de Caxias me fez respeitar as mais variadas religiões que transitam espaços cerimoniais e espirituais da cidade.

Outra cidade que me chamou atenção foi Amsterdam, onde morei e trabalhei por alguns anos de minha vida. Amsterdam é a capital do Reino nos Países Baixos, mais conhecida como Holanda. Uma cidade marcada pelo comércio colonial e um dos portos mais importantes dos séculos XVII e XVIII. Seus canais deram o alinhamento das ruas e o centro da cidade é um intrincado desenho de canais em semicírculos e de pontes por todos os lados. É uma cidade bastante visitada por turistas durante o verão e continua em sua toada de ser uma cidade internacional, recebendo pessoas dos mais variados cantos do mundo. No entanto, Amsterdam sempre foi vista por muitas pessoas como uma cidade de passagem.

Conhecida como um porto multicultural, desde o período colonial holandês, onde vários povos comerciantes se encontravam, é uma cidade do “viva e deixe viver”, sempre aberta ao novo, sempre culturalmente vibrante. Não é à toa que Amsterdam é conhecida também pela variedade de restaurantes com cozinhas de mais de 200 países e culturas. No entanto, a cidade, por ter uma forte vocação portuária e comercial, sempre é

vista como lugar de passagem, de não-permanência por muito tempo.

Um dos locais mais emblemáticos da cidade é o Vondelpark. Sua localização bastante central faz com que as mais diferentes tribos urbanas utilizem este parque como espaço de lazer nos dias mais quentes do ano. Aliás, Amsterdam, como muitas outras cidades europeias do norte, enche-se de vida e cores durante os dias mais iluminados do verão.

Em Amsterdam tive contato com pessoas de várias partes do mundo, e isso me ajudou a compreender costumes e culturas diferentes, a lidar naturalmente com a diversidade. Trabalhar em ambientes internacionais na cidade foi um dos maiores aprendizados de convivência que já tive.

Da Holanda, parti para Londres para buscar trabalho após o fim de uma relação amorosa. Londres me acolheu no verão e foi bondosa comigo. Passei muito por seus parques e pubs, mas não encontrei trabalho na cidade. Aliás, durante o verão europeu as pessoas estão de férias e a oferta de trabalhos é parca. Londres é uma cidade cara para viver, mas também muito instigante (como Amsterdam). Tive ótimos momentos em Londres, mas poucas chances de um trabalho que eu quisesse realmente pra mim.

Uma agência de empregos me chamou para uma entrevista na Escócia. Cheguei em Glasgow num lindo dia de sol. Peguei o trem para a estação IBM Greenock e adorei as casas feitas de blocos de pedras avermelhadas que admirava das janelas do trem. Vi o rio Clyde e suas múltiplas paisagens. Aquilo me tocou muito. Aliás, as paisagens sempre me tocam profundamente e a combinação de verdes pastos, castelos antigos, o rio Clyde e os reflexos na água sempre me pareceram encantadores.

Fui chamado para o trabalho e me mudei para Largs, uma cidade próxima à Greenock, onde estava instalada a IBM. Largs era uma pequena cidade fundada

por Vikings na costa oeste da Escócia. Ficava perto de meu trabalho e eu compartilhava apartamento com um jovem dinamarquês e um finlandês. Num ambiente internacional, como era aquele da IBM, o inglês era a língua de todos nós. No entanto, eu, como trabalhava com muita gente que falava Espanhol, acabei por melhorar muito minhas habilidades nesta língua. Encontrei muitas amigas na IBM, todas espanholas, e com quem tenho contato até hoje.

Largs mostrou-me a boa qualidade de vida de uma cidade pequena do norte do Reino Unido, apesar da falta de opções de lugares para os jovens saírem à noite. É uma cidade a quarenta e cinco minutos de Glasgow, indo de trem, e bastante turística. Entre o mar e as montanhas, Largs revela-se como uma linda cidade pequena da Escócia.

Depois da pequena Largs, morei no centro de Glasgow, sempre compartilhando apartamento com colegas de trabalho. Glasgow é uma cidade vibrante, com gente amistosa e divertida. No entanto, morar em cidades grandes no Reino Unido mostrou-se extremamente caro. Meu salário não era dos mais altos e o custo de vida era elevado. Ainda assim, Glasgow, que sempre me pareceu bem estruturada, tinha seus problemas de moradia para os mais vulneráveis socialmente.

Retornei ao Brasil em 2010 e fui morar com minha mãe em Niterói. Como a cidade do Rio de Janeiro, Niterói, que já foi a capital do Estado do Rio de Janeiro, sofreu com a falta de planejamento para as populações mais vulneráveis de trabalhadores. Além de ter alguns bairros bastante agradáveis e o Campo de São Bento (parque muito conhecido e frequentado em Icaraí), a cidade tem muitas praias, que servem de espaços de lazer para todas as pessoas. A praia é um dos poucos lugares onde a discriminação por classe social parece se liquidificar um pouco mais no Brasil.

De Niterói fui para Tocantinópolis (antigo aldeamento chamado de Boa Vista do Tocantins), cidade ribeirinha ao norte do Estado do Tocantins. Colonizada por religiosos com o objetivo de catequizar os indígenas Apinayé, a cidade cresceu a partir das margens do rio Tocantins, sofrendo com as inúmeras enchentes e vazantes do rio. A construção da Usina Hidroelétrica de Estreito, em 2012, que fica na fronteira entre os Estados do Maranhão e Tocantins, alterou grandemente a paisagem e as variações do nível do rio Tocantins.

Sobre a formação social em Tocantinópolis, no século XIX, Regina Padovan (2011) informa-nos que esse era um “lugar de fronteira”, povoado por missionários que desejavam a catequese dos indígenas e os então fazendeiros e proprietários de terras.

No conjunto dos aspectos que caracterizaram um —lugar de fronteira— o destaque à política dos aldeamentos e da catequese indígena adotada pelas missões religiosas dos capuchinhos nos anos de 1840, representada na polêmica figura do frei Francisco do Monte São Vitor e, posteriormente exercida pelos padres dominicanos, nos anos de 1890. No movimento de ocupação e povoamento da região a organização dos aldeamentos pelas missões da catequese indígena sedimentou-se no estabelecimento do poder político por parte dos fazendeiros e proprietários de terras, na esteira de um processo civilizador implementado pelas medidas administrativas da Província. (Padovan, 2011, p. 199).

A cidade de Tocantinópolis tem grande influência da cultura indígena, principalmente dos Apinayé. Estes indígenas dão uma vida diferente a esta cidade (assim como os Xerente o fazem na cidade de Tocantínia, e os Krahô em Itacajá), apesar de poucos viverem na área urbana de Tocantinópolis. Produtos agrícolas vindos das aldeias Apinayé deixam claro que estamos dentro de uma cidade na área da Amazônia Legal e de

grande influência indígena do grupo cultural Timbira¹.

Ainda, as experiências sensoriais de viver na região amazônica são indescritíveis! As paisagens do cerrado que se mistura à vegetação da floresta amazônica, numa zona de confluência de biomas, e o rio Tocantins, com suas grandes quantidades de água, desenharam uma paisagem poética e agradável para o lazer e o olhar.

De Tocantinópolis vim para a cidade de Araguaína. Com cerca de 200 mil habitantes, tida como uma cidade mediana da Amazônia Legal, Araguaína tem fundação recente, de 1958. Uma cidade que tenta ter ares provincianos, apesar de sua população de duas centenas de milhares. Araguaína tem um aeroporto com poucos voos semanais, não tem um grande Shopping Center (diferentemente de outras cidades da região e do mesmo tamanho, como Marabá/PA, Imperatriz/MA e Parauapebas/PA, por exemplo), tem claros problemas de escoamento de águas quando as chuvas amazônicas a atingem, entre outros pontos problemáticos relacionados à falta de planejamento em uma cidade urbana na Amazônia.

Também, Araguaína é uma outra cidade amazônica que teve forte influência indígena em sua criação, mas que a foi perdendo com o tempo, conforme foi crescendo:

A história de Araguaína nos remete a uma característica marcante desse município, os imigrantes, no final do século XIX, um grupo recém-chegados do estado do Piauí teria ocupado um território às margens do Rio Lontra. Inicialmente recebeu o nome de “Livra-nos Deus”, devido a pouca ou nenhuma estrutura urbana e aos constantes ataques promovidos por povos indígenas que já ocupavam essa região [...]. Nesse período, as atividades econômicas eram baseadas no extrativismo e agricultura e a população era predominantemente composta por índios Carajás. (Lima, 2020, p. 84).

Vemos que as cidades urbanas na floresta amazônica tiveram suas formações marcadas pelas culturas dos indígenas da região e que acabaram por incorporar hábitos e costumes destes povos, apesar de ainda manterem alguns preconceitos em relação aos indígenas (isso, creio, por pura falta de informação sobre a riqueza cultural que os indígenas nos forneceram e fornecem ainda hoje).

Vale pensar sobre os tipos de cidades em que habitamos. Temos as cidades naturais (surgiram e se desenvolveram sem um planejamento prévio) e as planejadas (constituídas e executadas a partir de um projeto ou plano diretor). Ainda, de acordo com as atividades econômicas, as cidades podem ser industriais, comerciais, portuárias, turísticas, religiosas ou históricas, conforme os próprios nomes já as definem. No entanto, uma cidade pode ser conhecida por mais de uma dessas atividades econômicas.

É possível entender que cidades com as ruas estreitas, dificultando a mobilidade e o fluxo de pessoas, são cidades que não tiveram um planejamento previamente pensado e que acabaram sofrendo as pressões de construção que até hoje causam inconvenientes. Já as cidades planejadas, previamente pensadas a partir de um plano diretor, são executadas para um determinado número de habitantes e pessoas que por elas passam. Essas últimas têm ruas mais largas, espaços específicos para atividades (comerciais, industriais, de lazer, escolares, residenciais etc) e determinadas funções sociais (festividades, feiras locais etc).

Apesar do planejamento prévio de uma cidade, o crescimento acelerado pode não acompanhar as previsões do projeto, como vemos em vários casos pelo Brasil. E, ainda, as cidades planejadas acabaram por não dar conta de todas as “tribos” que nela habitam. Conforme Borges e Rodrigues (2022), as cidades também devem ser pensadas e planejadas para a diversidade, pois

o planejamento urbano e regional deve levar em conta a construção de cidades para a diversidade, incluindo grupos sociais os mais diversos e vulneráveis (Borges; Rodrigues, 2022, p. 17).

É válido, também, compreender que as cidades são locais onde algumas das poderosas forças com as quais a psiquê trabalha operam, como a sexualidade, o pertencimento, os desejos, entre outras. Essas forças agem sobre nós, por meio das cidades onde habitamos ou com as quais temos contato frequente, de forma direta e indireta, “auxiliando” diretamente em nossa formação humana.

Nesta toada, Paulo Freire sempre nos alertou para a necessidade de humanizar as relações por meio de nossas ações (o que também devemos fazer no planejamento das cidades). Ele reflete a partir do ambiente escolar, dizendo que:

A **concepção humanista**, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma **constante problematização do homem-mundo. Seu que fazer é problematizador**, jamais dissertador ou depositador. Assim como a concepção recém-criticada, em alguns de seus ângulos, não pode operar a superação da contradição educador-educando, a **concepção humanista** parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que **encara o homem como ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros**. Para realizar tal, superação, existência que é a essência fenomênica da educação, que é sua dialogicidade, a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus polos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de polos que conciliam (Freire, 1997, p. 14, grifo nosso).

Freire (1997) alerta-nos que, para criarmos espaços mais humanos, devemos sempre problematizar esses espaços, suas criações, suas funções, a autoridade de quem os planeja, os controles e suas

organizações estruturais, entre tantos outros pontos importantes na feitura de espaços relacionais humanos.

Portanto, encaro a cidade como um espaço urbano onde o ser humano experiencia coisas que levará para sua vida, pois não passamos ilesos pelas cidades e pelo poder de seus espaços sobre nós e de nossas ações sobre as pessoas e os espaços, pois também agimos nas cidades e das mais variadas maneiras.

Ainda, David Harvey (2000) mostra-nos as ligações relacionais entre urbanização, relações sociais e ambientes materiais (incluo aqui, também, os diversos espaços das cidades) e que estas questões têm forte impacto de tensão sobre nós:

Há muito defendo e continuo argumentando que a compreensão da **urbanização é essencial para a compreensão dos processos e problemas político-econômicos, sociais e culturais**. Mas isso só é verdade se considerarmos a **urbanização como um processo (ou, mais precisamente, uma multiplicidade de processos) produzindo uma mistura distinta de permanências espacializadas em relação umas às outras**. A ideia de que uma coisa chamada cidade tem poderes causais em relação à vida social é insustentável. No entanto, o enraizamento material das estruturas espaciais criadas no curso da urbanização está **em persistente tensão com a fluidez dos processos sociais**, como a acumulação de capital e a reprodução social. Instanciar as relações sociais por meio da transformação dos ambientes materiais também dificulta a mudança. (Harvey, 2000, p. 30, tradução nossa).

Vale lembrar que as cidades onde vivemos nos afetam diretamente, com seu clima, sua cultura, suas ruas, suas praças, suas músicas, suas festas etc. Não saí ileso de cada uma das cidades em que vivi. E compreendo a importância que elas tiveram pra mim, em minha constituição como sujeito atuante no mundo.

Infelizmente, percebemos que a trilogia de dominação colonial, baseada em classe, raça e gênero ainda prevalece na atualidade e no “planejamento” das cidades brasileiras (Rodrigues; Borges, 2023). Percebo que falta-nos uma cultura coletiva de construir leituras positivas a partir das diferenças dentro das cidades, dando espaço, assim, à diversidade de pensamentos e à criatividade na construção de soluções para os mais variados grupos que habitam nossas cidades e seus espaços (Rodrigues; Borges, 2023, p. 290).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vejo que as cidades onde habitei marcaram a minha história e percebo que elas mesmas são constructos históricos, sociais, econômicos, culturais etc. Penso que damos pouco valor aos espaços urbanos por onde andamos e por onde gastamos nossa vida e nosso tempo. Dizendo isto, vejo que o planejamento urbano deve sempre levar em conta as reverberações que os espaços podem ter na constituição afetiva dos indivíduos e na humanização dos sujeitos.

As grandes cidades brasileiras (como, no caso deste escrito, a cidade do Rio de Janeiro) que cresceram desenfreadamente e sem muito planejamento; as grandes cidades europeias (como Londres e Amsterdam), com um pensamento mais apurado sobre como cresceriam; as pequenas cidades europeias (como Largs), bucólicas, turísticas, mas sem muito serviços; as cidades do Tocantins (como Tocantinópolis e Araguaína), com suas fundações marcadamente indígenas, revelam a diversidade de aspectos socioculturais, de formação histórica, planejamentos ou não-planejamentos das cidades mundo afora. Também, as cidades oferecem uma gama diversa de experiências e vivências pelas quais passamos nelas. Questiono, a todo momento, meus saberes vindos destas cidades e como eu passei por elas,

deixando minhas pegadas e marcas (ou não).

Certamente, conhecer e morar em várias cidades foi uma aventura. A adaptação ao novo lugar, espaços desconhecidos até então, coloca-se sempre como uma descoberta do novo, instigando minha curiosidade. Os costumes das pessoas do local, as maneiras de sentar, os hábitos de educação e alimentares, os valores dos locais, entre outros pontos, sempre me chamaram atenção. Daí, talvez, meu grande interesse pela antropologia e por observar as pessoas.

Vejo que nossos pertencimentos às cidades e suas dinâmicas passam por motivações as mais variadas: habitar, estudar, viajar, trabalhar etc. Mas é inegável como os espaços urbanos fazem parte de minha história e de minhas memórias, auxiliando na formação do sujeito que sou hoje e como coloco meu olhar analítico sobre as cidades. Quero acreditar que, como professor, acabei por deixar um pouco de mim nos lugares por onde estudei, lecionei e vivi, mas não tenho certeza se consegui acrescentar muito a estas cidades.

No entanto, não é somente a cidade, seus espaços e suas ações que me atravessa, mas sou eu que também atravesso a cidade e ajo em seus espaços, e com os outros sujeitos que nas cidades estão. Há uma questão de pertencimento humano nessas comunidades que chamamos cidades e que escapam aos planejadores dessas aglomerações.

Perguntar como essas cidades me afetaram, marcando minha história de vida, questionando os meus saberes e afetos a partir dos meus pertencimentos das/nas cidades onde habitei, trabalhei, vivi, faz-me compreender-me como um ser em transformação no mundo, humanizando-nos, bem como nos diz Paulo Freire (1997).

Devo lembrar que as cidades são feitas para seres humanos viverem

harmoniosamente num espaço urbano comum, mas que o respeito deve ser o foco principal para todos. Uma cidade inclusiva e que acolha os mais diferentes grupos deve ser uma cidade pensada para o futuro, já que somos seres que necessitam pertencer e que necessitam de acolhimento.

Termino recordando ao leitor que fiz aqui este exercício de pensar (por meio de minha sensibilidade e criação de sentidos) sobre algumas cidades onde habitei. Esse processo de pensamento e escrita qualitativa a partir de minhas percepções fez com que eu revisasse alguns saberes acerca das cidades aqui descritas e de mim mesmo nelas. Ou seja, as formas de habitar que tive e tenho marcam as cidades por onde passei (como que deixando pegadas ou raízes) e marcam minhas experiências de vida. Assim, continuo refletindo sobre as cidades a partir do meu lugar de homem gay, pai, filho, irmão, primo, professor, entre tantos outros papéis sociais que desenvolvo nelas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Thelma Pontes; RODRIGUES, Wallace. **Cidade para diversidade**. Palmas, TO: Editora Universitária – EdUFT, 2022.

COSTA, Thiago. Representações do negro na obra de Jean-Baptiste Debret. **Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem**. Londrina, 13 e 14 de maio de 2009, pág. 221 a 228.

FOUCAULT, Michel. [Entrevista cedida a] Universidade Católica de Louvain. Tradução de Anderson dos Santos. **Clinicand**. São Paulo, 1981. Disponível em: <http://clinicand.com/entrevista-com-michel-foucault/> Acesso em: 25 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEBA**. Faculdade de Educação do Estado da

Bahia, Salvador/BA, ano 6, n. 7, p. 9-32, Jan/Jun 1997.

HARVEY, David. **Possible Urban Worlds**. Amersfoort, The Netherlands: Twynstra Gudde Management Consultants, 2000.

LIMA, Marcela Pereira. **Políticas redistributivas em Araguaína**: consequências do Programa Bolsa Família a partir dos dispositivos lei-família-escola. Dissertação (Mestrado do PPGDire) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. **SINPRO-DF**. Brasília, Sindicato dos Professores no Distrito Federal, p. 1-9, 2012, Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> Acesso em: 23 mar. 2023.

PADOVAN, Regina Célia. **Lugar de escola e “lugares de fronteira”**: a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RODRIGUES, Wallace; BORGES, Thelma Pontes. Refletindo sobre as cidades brasileiras como constructos masculinos: Uma discussão sobre gênero e cidades. **Revista PIXO** – Arquitetura, cidades e contemporaneidade. UFPEL, Pelotas, v. 7, n. 24, p. 278-293, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/pixo/article/view/5849/5166> Acesso em: 24 mar. 2023.

RODRIGUES, Wallace. Um retrato de Joãozinho da Goméia: algumas considerações sobre religião, gênero, raça e arte. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**. UNIGRANRIO, Duque de Caxias, v. 6, n. 9, p. 41-53, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index>.

php/amp/article/view/5819 Acesso em: 24 mar. 2023.



WALACE RODRIGUES

Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ e com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT) e da Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLit/UFNT). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins – GESTO e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – CAPES/CNPq.

NOTAS

¹“Timbiras, classificação geral que designa os canelas (apaniekra e rankokamekra) kricatis (carcatigês) e gaviões (pukobiê), habitantes do Maranhão; krahô e apinagé, do Tocantins; e gavião (purkategê), do Pará, todos de língua jê. Os xerentes e xavantes, também do tronco marco-jê, hoje habitantes no Estado do Tocantins.” (PADOVAN, 2011, p. 49).

Singular. Sociais e Humanidades
v.1, n.5, jul./dez. 2023
e-ISSN: 2596-2612
doi: <https://doi.org/10.33911/singularsh.v1i5>

SINGULAR[®]
CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

SOCIAIS E HUMANIDADES

e-ISSN: 2596-2612

v.1 n.5 julho/dezembro de 2023.



ULBRA
PALMAS