organizadores
Ilzver de Matos Oliveira
Mirian Célia Castellain Guebert
William Timóteo

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

diálogos interdisciplinares

educação, saberes e interculturalidade - vol.1

Bagai

AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES
Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Graziele Benitez CRB-1/3129

D85 Educação e Direitos Humanos: diálogos interdisciplinares
1.ed. - Educação, saberes e interculturalidade - Volume 1 [recurso eletrônico] / organizadores Ilzver de Matos Oliveira. Mirian Célia Castellain Guebert. William Timóteo. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
E-book.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-5368-006-7

I. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Interculturalidade. I. Oliveira, Ilzver de Matos. II. Guebert, Mirian Célia Castellain. III. Timóteo, William.

02-2021/24 CDD 323.0981

Índice para catálogo sistemático:
1. Brasil: Direitos humanos: Educação 323.0981

https://doi.org/10.37008/978-65-5368-006-7.16.12.21

ISBN 978-65-5368-006-7

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br /editorabagai
/editorabagai contato@editorabagai.com.br

ILZVER DE MATOS OLIVEIRA
MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT
WILLIAM TIMÓTEO
organizadores

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:

diálogos interdisciplinares

Educação, saberes e interculturalidade - vol.1

Bagai

1.ª Edição - *Copyright*© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Alexandre Lemos

Conselho Editorial
Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA
Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC
Dra. Andressa Graziele Brandt – IFC - UFSC
Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
Dra. Camila Cunico – UFPB
Dr. Carlos Luís Pereira – UFES
Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV
Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
Dra. Clélia Peretti - PUCPR
Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ
Dra. Denise Rocha – UFC
Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM
Dr. Humberto Costa – UFPR
Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO
Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA
Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM
Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB
Dr. Marciel Lohmann – UEL
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dr. Marcos Pereira dos Santos - SITG/FAQ
Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel
Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO
Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL
Dr. Rogério Makino – UNEMAT
Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR
Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA
Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

PREFÁCIO: MAIS UMA VEZ MAIS OS DIREITOS HUMANOS... VIVA QUEM VIVE OS DIREITOS HUMANOS! ...6
Luiz Ismael Pereira

APRESENTAÇÃO 10

A QUE SERVE A CRIMINALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: A DEFESA DA DEMOCRACIA COMO UM DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NESSES DIREITOS....16
Igor Frederico Fontes de Lima | Nayana Viana Dantas | Ilzver de Matos Oliveira

A ESCOLA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DO MERCOSUL 31
Amanda Carolina Buttendorff Rodrigues Beckers | Jaciel Santos Karvat | Santa Cecília Marques Herzog

POLÍTICA DE LÍNGUAS NO CONTROLE SOCIAL DA SAÚDE INDÍGENA....40
Conrado Neves Sathler

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A CRISE DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL NO BRASIL....54
Diana Melissa Ferreira Alves Diniz | Amanda Oliveira de Sousa

UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIVERSIDADES SEXUAIS NO CENÁRIO ESCOLAR 68
Gabriel Batista Mota | Renata Maria Coimbra

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DESVALIDAS EM MEADOS DO SÉCULO XIX NO BRASIL 81
Marília Alves Chaves Silveira | Sônia Maria da Costa Barreto

HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA 92
Meg Dias Bogo | Rodrigo dos Santos

"HÁ DOIS CAMINHOS, UM QUE LEVA A DEUS E OUTRO PARA LONGE DELE": PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERSUASIVAS DE CRISTIANIZAÇÃO INDÍGENA NA AMAZÔNIA....108
Raimundo Nonato de Pádua Câncio

SOBRE OS ORGANIZADORES 124

ÍNDICE REMISSIVO 125

PREFÁCIO: MAIS UMA VEZ MAIS OS DIREITOS HUMANOS... VIVA QUEM VIVE OS DIREITOS HUMANOS!

Luiz Ismael Pereira[1]

Falamos dos direitos humanos mais uma vez. E nunca será uma fala derradeira enquanto virmos cenas tristes como de famílias mergulhando em caminhões de lixo em busca de comida, como em 2021; ou quando assistimos o avanço da violência contra uma geração inteira de jovens negros; ou, ainda, enquanto o asselvajamento da crise econômica põe de lado os direitos sociais para focar no processo de um crescimento econômico sem qualquer distribuição.

Tão perverso quanto a inação dos últimos governos e de todo o desenvolvimento histórico do progresso brasileiro são as declarações universais, gerais e abstratas de direitos humanos. "O sentido dos direitos humanos era prometer a felicidade mesmo na ausência de qualquer tipo de poder", dizem Adorno e Horkheimer (2006, p. 142). Continuam: "Como as massas enganadas pressentem que essa promessa, na medida em que é universal, permanecerá uma mentira enquanto houver classes, sua fúria se vê excitada; pois se sentem escarnecidas". Essa passagem nos lembra que a fórmula "direito a..." carrega com sigo a tristeza da impotência na sociedade de classes: "tenho direito à alimentação adequada", mas vivo com fome; "tenho direito a um abrigo quente em noites de frio", mas vivo nas ruas, no lugar de todos e de ninguém; "minha dignidade, como ser humano, protege de todo o medo de andar nas ruas à noite", enquanto mulheres sentem o perigo a cada esquina e a população negra precisa justificar o porquê de estar em determinados espaços. Os exemplos são muitos e a questão é sempre a mesma: direitos humanos para todos, mas

---

[1] Professor no Departamento de Direito e no Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Direito Político e Econômico com atividades de pós-doutorado na UFBA/UNEB. Membro do GT CLACSO Crítica Jurídica y Conflictos Sociopolíticos.

esquecem-se de que a humanidade é retirada forçadamente das pessoas e, portanto, precisamos resgatá-la de acordo com as especificidades, não de forma universal.

Falar sobre os direitos humanos significa pensar o processo de uma educação popular que construa meios para um impacto geracional. Pensar os direitos humanos para hoje e para o amanhã. Muitas experiências podem ser relatadas para que os direitos humanos sejam encarados enquanto resgate e proteção das necessidades humanas. Esta coletânea, *Educação, saberes e interculturalidade*, primeiro volume da coleção *Educação e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*, organizada por Ilzver de Matos Oliveira, Mirian Célia Castellain Guebert e William Timóteo, introduz diversas ações de (i) modificação do contínuo de violações e (ii) novas visões epistemológicas sobre os direitos humanos. E é por isso que, para contextualizar a(o) leitora(or), recolocamos o papel dos direitos humanos dentro de um mundo capitalista globalizado.

Desde a modernidade, os direitos humanos universais surgem como fiadores da exploração para o trabalho abstrato, ou, como diria Marx (2013, p. 250), "o verdadeiro Éden dos direitos inatos do homem" sem os quais não há subjetividade e produção de mais-valor e a circulação do capital. Com a crise do capital, vemos a corrosão do lastro econômico para a defesa dos direitos humanos pelos Estado-nacionais e pelo sistema de Estados internacionais. O motivo disso pode ser reconhecido pela relação de dominação do valor abstrato sobre aquilo que representa o afeto, carinho, atenção e cuidado. Essa lógica que separa o que produz mais-valor, daquilo que somente recebe o espaço do cuidado, sem qualquer tipo de valoração, é o que se chama de dissociação sexual do valor, ou valor-dissociação (SCHOLZ, 1996; LEITE, 2020). É fácil compreender por que na crise econômica que se instaura em meio ao século XX toda a atenção aos direitos humanos, direitos sociais e grupos marginalizados se intensifica, tanto no espaço público, quanto no privado.

A partir daí há dois caminhos a serem tomados: resistir ao processo de corrosão da subjetividade jurídica, criando meios dentro da lógica do valor-dissociação para emancipação econômica e/ou política; ou, de outro

lado, explorar as fissuras da crise, explodindo essa lógica, criando uma educação que suja da exploração em quaisquer matizes e outros meios alternativos à sociabilidade que cria a clivagem com recortes raciais, sexuais, de gênero etc. É preciso, portanto, reconhecer que os direitos humanos carregam consigo uma economia política que interpela e separa entre ser solventes e insolventes (KURZ, 2003).

Para além da lógica universal que nos escracha, os direitos humanos devem ser colocados nos cenários de milhões de pessoas que vivenciam a violação das suas necessidades fundamentais, indivíduos corpóreos, vivos, que se organizam, educam, produzem sua própria cultura para além da absorção pelo capital. No momento da crise sanitária global, intensificada pela crise econômica, política e social que vem se formando desde o final do século XX. O resultado que temos é o aumento do desemprego, da criatividade na sobrevivência (muitas vezes desumana), do abandono das políticas de seguridade social, a destruição do meio-ambiente e dos sistemas de saúde etc.

"O reconhecimento evidente do Homem, ou seja, de todos os seres humanos, na sua existência corporal, espiritual e social, só pode ocorrer para além da definição capitalista-iluminista de ser humano" (KURZ, 2002, s/p.). O ser humano em sua dimensão economicista viola todas as realidades que sobrevivem fora do espaço da valorização, o que não tem sido pouco ultimamente. Quem não é economicamente viável é colocado como supérfluo e, portanto, fora da esfera do valor. Como disse Kurz (2002), os direitos humanos por uma visão tradicional é muito mais uma ameaça de exclusão do que uma promessa de emancipação.

E é essa visão que convidamos a leitora e o leitor a terem com a passagem pelos capítulos deste volume: pensar a educação em direitos como uma mudança geracional envolve que pensemos eticamente nossa própria escolha enquanto promotores de uma realidade do ponto de vista dos direitos humanos e de milhões que lutam à margem da própria ideia de sujeito de direito. Repensar nossas escolhas, conscientes ou não; repensar as instituições; repensar a política.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.

KURZ, Robert. A economia política dos direitos humanos. **Neues Deutschland (O Beco)**, Berlin, 2002. Disponível em: http://www.obeco-online.org/rkurz110.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

KURZ, Robert. Paradoxos dos direitos humanos. **Folha de São Paulo: Mais!**, São Paulo, 2003. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1603200308.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

LEITE, Taylisi de Souza Corrêa. **Crítica ao feminismo liberal: valor-clivagem e marxismo feminista**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SCHOLZ, Roswitha. O valor é homem: teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos. **Novos Estudos**, *[S. l.]*, v. 45, n. 2, p. 15–36, 1996. Disponível em: http://novosestudos.com.br/produto/edicao-45/. Acesso em: 11 dez. 2021.

APRESENTAÇÃO

A dominação num sistema colonial não se limita ao campo empírico, mas, por se tratar de uma ideologia, provoca no próprio colonizado as consequências do seu controle, pois estabelece através da sua desumanização a noção de legitimidade para com as atrocidades que lhes são impostas, não tendo como libertá-lo de uma condição opressora se para ele esta é legitima. Por este motivo é relevante delimitar-se na atualidade como se proceder para educar com os oprimidos aos processos de descolonização. É nesse contexto que surge a proposta da coletânea EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: diálogos interdisciplinares.

Pensada a partir do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, um Programa da Área Interdisciplinar da CAPES, a coletânea foi estruturada em três volumes: Volume 1 - Educação, saberes e interculturalidade; Volume 2 - Currículo, formação, desigualdades e exclusões e; Volume 3 - Educação, justiça e políticas públicas de direitos humanos e, foi pensada para reunir trabalhos dedicados a compreender, divulgar, difundir e aperfeiçoar o tema da educação em direitos humanos, considerando os seus aspectos históricos, políticos, jurídicos, ideológicos, sociológicos e culturais, e que reflitam os seus desdobramentos nas temáticas de gênero, classe e raça, considerando a educação não apenas enquanto um direito, mas especialmente enquanto um mecanismo de garantia e promoção da dignidade de todos os seres humanos e da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse Volume 1 - Educação, saberes e interculturalidade são apresentados oito capítulos elaborados por pesquisadoras e pesquisadores de diversas regiões do país dos estados do Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins, pertencentes ao Centro Universitário Estácio de Sergipe (Estácio), Centro Universitário Vale do Cricaré (FVC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica

do Paraná (PUC/PR), Universidade do Contestado (UnC), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e à Universidade Tiradentes (UNIT).

O primeiro capítulo dessa coletânea é A QUE SERVE A CRIMINALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: A DEFESA DA DEMOCRACIA COMO UM DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NESSES DIREITOS, de Igor Frederico Fontes de Lima, Nayana Viana Dantas e Ilzver de Matos Oliveira. Considerando que a criminalização dos defensores dos direitos humanos é cada vez mais frequente na nossa sociedade, acompanhada de casos constantes de feminicídio, racismo, homofobia, homicídios por preconceito, violência contra a mulher, violência policial, entre outros, além dos discursos de ódio e violadores dos direitos humanos que impulsionam e acabam por normalizar essas atitudes em nossa sociedade, que inclusive tiveram ainda mais força no Brasil durante a pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavirus, que tem sido um contexto propício para a violação dos direitos humanos, o capítulo indaga sobre se o atual cenário de nosso Estado e o comportamento de nossa sociedade impulsionam ou criminalizam a proteção a direitos humanos, quais os fatores políticos e sociais que conduzem à dinâmica de tensão entre proteção e criminalização desses direitos e, se, sendo os direitos humanos elementos essenciais em um Estado Democrático de Direito, seria possível falar em democracia num contexto de criminalização dessa pauta.

O segundo capítulo, A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A CRISE DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL NO BRASIL, de Diana Melissa Ferreira Alves Diniz e Amanda Oliveira de Sousa, mostra que os Direitos Fundamentais podem ser analisados através de sua evolução histórica e que

o seu aparecimento nas sociedades humanas ocorreu de acordo com as demandas de cada momento histórico e a partir de lutas pela sua conquista, mas, que a atuação Estatal, através de políticas do Governo conectadas com uma agenda de caráter liberal disfarçada de legalidade, tem contrariado o projeto constitucional e desrespeitado sistematicamente os direitos fundamentais por ele garantidos, configurando uma crise do bem-estar que pode culminar em grandes retrocessos.

O terceiro capítulo, A ESCOLA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DO MERCOSUL, de Amanda Carolina Buttendorff Rodrigues Beckers, Jaciel Santos Karvat e Santa Cecília Marques Herzog, tomando como ponto de partida a tese de Norberto Bobbio de que os direitos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas, mas surgem quando devem nascer, diante de uma reivindicação moral, o texto analisa a reivindicação do direito ao desenvolvimento, instrumentalizada pela internacionalização da salvaguarda aos direitos humanos no âmbito do MERCOSUL a partir das temáticas da integração regional, dos direitos humanos e da educação, para adentrar ao estudo de caso sobre a atuação do MERCOSUL na efetivação da educação como direito humano no bloco econômico.

O quarto capítulo, POLÍTICA DE LÍNGUAS NO CONTROLE SOCIAL DA SAÚDE INDÍGENA, de Conrado Neves Sathler, apresenta críticas e vivências nas instâncias de Controle Social de Dourados - MS, cidade por onde circulam brasileiros, paraguaios e indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Trata-se de uma narrativa construída por meio de recursos bibliográficos e memórias biográficas. Entre os cenários dessa experiência estão: Conselho Municipal de Saúde (COMUS), Conferência Municipal de Saúde, Audiências Públicas e Aty-Guasu - assembleia Guarani e Kaiowá que acolhe, também, colaboradores e militantes da causa indígena. O objetivo do capítulo é discutir a política e os jogos de poder no uso da língua Guarani no Controle Social em diferentes territorialidades: reservas indígenas, aldeias e cidade.

O quinto capítulo, HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE DE PROFESSORES INDÍGE-

NAS NO PARANÁ A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, de Meg Dias Bogo e Rodrigo dos Santos, reflete sobre a trajetória de formulação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no Município de Nova Laranjeiras, no Paraná, projeto que está inserido no contexto de discussão sobre a importância de formação de pedagogos(as) indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR) e sobre como consolidar políticas educacionais e superar o histórico de pouca participação indígena na universidade, contribuindo na conquista dos povos indígenas pela consolidação dos direitos humanos e do acesso ao ensino superior.

O sexto capítulo, "HÁ DOIS CAMINHOS, UM QUE LEVA A DEUS E OUTRO PARA LONGE DELE": PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERSUASIVAS DE CRISTIANIZAÇÃO INDÍGENA NA AMAZÔNIA, de Raimundo Nonato de Pádua Câncio, a partir da obra "O Pajé de Cristo", de Homer Dowdy, que apresenta o processo de conversão dos povos indígenas Waiwai ao cristianismo evangélico, na região amazônica, pelos irmãos Roberto, Nilo e Rader Hawkins, missionários norte-americanos, o que se dá por meio da descrição de práticas educativas de cristianização, fundamentadas na lógica da moral cristã, na superioridade intelectual e na dominação epistêmica, objetiva identificar as estratégias persuasivas utilizadas pelo autor-narrador para convencer o leitor de que o processo de conversão dos povos Waiwai ao cristianismo evangélico foi necessário, mesmo num contexto em que conhecimentos e valores se explicam e se confrontam. Para tanto, discutem-se questões sobre as estratégias colonizadoras, o papel do colonizador na formação educacional do colonizado através da língua e do fundamentalismo religioso, a degradação de qualquer expressão cultural indígena e as práticas dissidentes dos povos Waiwai.

O sétimo capítulo, UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIVERSIDADES SEXUAIS NO CENÁRIO ESCOLAR, de Gabriel Batista Mota e Renata Maria Coimbra, tem como objetivo promover uma reflexão sobre o debate acerca das diversidades sexuais na esfera pedagógica da educação básica nacional a partir de uma investigação realizada no ano

de 2021 com cerca de 116 docentes do ensino fundamental II e médio da rede estadual pública de um município de médio porte – de pouco mais de 220 mil habitantes – do interior sudoeste paulista. Partindo da ideia de que a escola não é apenas um local de transmissão e/ou mediação de saberes, mas também de enfrentamentos e lutas sociais, já que ela reproduz a sociedade na qual está inserida, o capítulo debate que este espaço também se configura como um local no qual os LGBTs necessitam exigir seus direitos, assim como respeito e no qual docentes precisam ser preparados, desde suas licenciaturas, para saber mediar este tipo de debate; políticas públicas e escolares necessitam validar o respeito e a igualdade, impossibilitando o silenciamento destas vítimas e, por fim; pesquisas acadêmicas sobre esta intersecção entre as diversidades sexuais e educação sejam sempre mais encorajas, reconhecidas e premiadas nacional e/ou internacionalmente.

O capítulo de fechamento dessa coletânea, A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DESVALIDAS EM MEADOS DO SÉCULO XIX NO BRASIL, de Marília Alves Chaves Silveira e Sônia Maria da Costa Barreto, analisa as concepções e práticas educacionais destinadas às crianças pobres e abandonadas em meados do século XIX no Brasil, identificando algumas vivencias e condições de vida dessas crianças e quais os princípios e as práticas que eram destinados à sua educação. O capítulo aponta que esse período, foi marcado por diversidades e mudanças: crianças pobres e abandonadas alijadas do acesso ao desenvolvimento econômico, que na referida época eram chamadas de desvalidas, que não tiveram um direcionamento específico às concepções de infância que respeitassem seu tempo infante e, quando sobreviviam, tinham suas vidas ameaçadas constantemente pela alta taxa de mortalidade infantil, ausência de afeto e práticas de trabalho. O texto aponta que a formação didático-pedagógica atribuída a essas crianças era voltada para o caráter assistencialista, pois o objetivo principal era salvar suas vidas para que mais tarde se tornassem, muitas vezes, ajudantes na agricultura ou na pecuária, desenvolvendo trabalhos rudes que não exigiam escolaridade específica, pois o saber elementar já era suficiente e o brincar, o lúdico e o afeto, na maioria das vezes, era relegado a segundo plano ou não

lhe era garantido, refletindo, assim, sobre estas questões, bem como a história que lhe acompanha, o texto mostra a importância de uma melhor compreensão da pobreza e infortúnio das crianças brasileiras do passado para entender o presente.

Assim, apresentada a obra, esperamos que possam desfrutá-la, pois, a superação da hegemonia dos direitos humanos presente num sistema que herdou características coloniais só pode ser atingida pelas próprias partes marginalizadas, uma vez que a solução para a ideologia da desumanização se faz mediante a conscientização da própria classe oprimida, não através de um processo individual, mas coletivo, de quebra dos dogmas anteriormente impostos pela força dominante. O papel da educação crítica e libertadora não se encerra na quebra com o sistema hegemônico, mas torna-se ao desenvolvimento de uma pedagogia específica voltada para a universalização dos direitos humanos e para a própria preservação da humanidade. Boa leitura!

Os organizadores

A QUE SERVE A CRIMINALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: A DEFESA DA DEMOCRACIA COMO UM DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NESSES DIREITOS

Igor Frederico Fontes de Lima[1]
Nayana Viana Dantas[2]
Ilzver de Matos Oliveira[3]

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos indispensável para uma vida humana digna e pautada na liberdade, igualdade e respeito às diferenças. Esses direitos têm em comum quatro ideias-chaves: universalidade, essencialidade, superioridade normativa e reciprocidade. A universalidade determina que os direitos humanos são direitos de todos. A essencialidade implica que esses são valores indispensáveis para uma vida digna, que todos devem protegê-los e efetivá-los. A superioridade normativa refere-se à prevalência dos direitos humanos diante de outras normas. Por fim, a reciprocidade deve-se ao fato de que os direitos humanos devem unir toda a comunidade humana, tanto na titularidade quanto na sujeição passiva. Essas quatro características tornam esses direitos verdadeiros vetores de uma sociedade pautada na equidade e na ponderação dos interesses de todos (RAMOS, 2021, p. 31-32).

Os direitos humanos e a igualdade de direitos são garantidos a todo indivíduo e positivados na nossa Constituição Federal de 1988, pelo Art. 5º, que afirma que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros resi-

[1] Mestre em Direitos Humanos (UNIT). Coordenador do curso de Direito (Estácio-SE). Líder do Projeto de Extensão Conexão Direitos Humanos.
CV: http://lattes.cnpq.br/3482065923137005

[2] Graduanda em Direito (Estácio–SE). Integrante do Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Democracia. CV: http://lattes.cnpq.br/2107007649775319

[3] Pós-doutor em Direito (UFBA). Doutor em Direito (PUC RIO).
CV: http://lattes.cnpq.br/4770751511233073

dentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". A dignidade da pessoa humana também é um princípio fundamental do nosso ordenamento, garantida no art. 1º da CF/88, inciso III, e em outras normas nacionais e internacionais.

Porém, na realidade, a dignidade humana e a igualdade de direitos não são colocadas em prática na sociedade brasileira. Uma sociedade inclusiva e democrática, pautada na defesa de direitos, pressupõe a participação de todos e o respeito à vontade da maioria. Mas para existir democracia também deve haver respeito aos direitos humanos e aos direitos das minorias. De acordo com Jéssica Cavalcante e Maurides Macêdo (2020) no contexto social do Brasil, conforme será demonstrado através de dados oficiais, existe tanta minoria excluída que podemos até afirmar que "a minoria acaba sendo a maioria". A minoria nesse caso não é uma questão numérica, e sim de empoderamento, as minorias são os desempoderados.

A criminalização dos defensores dos direitos humanos é cada vez mais frequente na nossa sociedade, acompanhada de casos constantes de feminicídio, racismo, homofobia, homicídios por preconceito, violência contra a mulher, violência policial, entre outros. Os discursos de ódio e violadores dos direitos humanos impulsionam e acabam por normalizar essas atitudes em nossa sociedade. Esses acontecimentos tiveram ainda mais força no Brasil durante a pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavirus, que tem sido um contexto propício para a violação dos direitos humanos.

Diante dos fatos, podemos indagar: o atual cenário de nosso Estado e o comportamento de nossa sociedade impulsionam ou criminalizam a proteção a direitos humanos? Quais os fatores políticos e sociais que conduzem à dinâmica de tensão entre proteção e criminalização desses direitos? Sendo os direitos humanos um elemento essencial em um Estado Democrático de Direito, seria possível falar em democracia num contexto de criminalização dessa pauta? Essas são algumas das questões que se propõem a estruturar a presente pesquisa.

Para cumprir os objetivos da pesquisa foi empregado o método dialético, uma vez que os fenômenos sociais e jurídicos que circundam o tema serão analisados como processos que passam por transformações diversas existindo tão somente como um todo, jamais de maneira isolada. Além disso, o estudo da educação em direitos humanos como um instrumento de combate à criminalização desses direitos necessita partir de teorias críticas, fomentando uma necessária tensão entre correntes de pensamento que possibilitam uma transformação do pensamento científico tradicional, através de mudanças quantitativas e qualitativas nos âmbitos teórico e prático.

A ATUAÇÃO DA MÍDIA NA DISTORÇÃO DO PAPEL DOS DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS E NA PROLIFERAÇÃO DOS DISCURSOS VIOLADORES

Desde o segundo pós-guerra, os direitos humanos apresentaram uma crescente implementação e diversificação de normas e instrumentos jurídicos protetivos, nacionais e internacionais. Porém, a efetividade social dessas normas e instrumentos é ultrapassada. A atualidade contempla uma sobreposição de violações aos direitos humanos. Nas últimas décadas do século XX foi instaurado um processo de retrocesso desses direitos, culminando, a partir do século XXI, em graves violações. Essa regressão contou com grande influência da mídia, gerando a conformação de um novo senso comum anti-humanitário e egoísta.

A mídia tem um papel de extrema importância na construção das opiniões das pessoas e na coletivização social dos seus valores. Porém, os meios de comunicação brasileiros ao invés de promoverem a consolidação de uma sociedade não violenta, através dos seus expedientes sensacionalistas acabam por disseminar medo, um sentimento de insegurança coletivo, desejo punitivo e, cada vez mais, a divisão social. Esse ciclo de segregação e violência ocupa grande espaço na grade de programação da mídia brasileira (SILVEIRA, 2013, p. 295-296).

Deparamo-nos constantemente com uma aparente colisão de direitos que tende a colocar de um lado a liberdade de expressão –

quando promove atos autoritários - e de outro lado a proteção a outros direitos protegidos pela CF/88. Essas situações violadoras também são agravadas por *fake news*, proliferando notícias falsas nas redes sociais e outros canais de informação no mundo digital. O Min. Celso de Mello, na ADPF 572, afirmou que "a liberdade de expressão não protege atos criminosos, especialmente aquelas condutas que objetivem provocar lesão ao regime representativo e democrático, bem como às instituições da República e aos postulados que regem e informam a própria ordem constitucional". No mesmo sentido, apontou o Min. Dias Toffoli que "a tolerância a tais comportamentos apenas estimula novas manifestações de ódio e de incitação à violência, as quais passam ao largo da expressão legítima da liberdade de expressão".

Para André de Carvalho (2021, p. 753), essa propagação maciça e concentrada em uma determinada sociedade, com a utilização de algoritmos, possibilita que somente um tipo de informação falsa seja disseminada, gerando um risco à própria liberdade de informação. Quando essas *fake news* são de conteúdo eleitoral, são capazes de manipular os eleitores, o que pode resultar em risco à democracia. Isso porque a racionalidade é elemento central na noção de política na modernidade. Logo, a quebra da razão, por meio da afirmação de crenças pré-estabelecidas e corroboradas pelas *fake news,* termina por contaminar as decisões políticas, conduzindo-as a posturas autoritárias.

O uso desses algoritmos é bem explicado na obra "Os Engenheiros do Caos" de Giulano da Empoli (2019, p. 19), que mostra a capacidade deles em interceptar as aspirações e os medos dos eleitores. A nova propaganda, como as redes sociais, se alimenta sobretudo de emoções negativas, já que garantem a maior participação, por isso o sucesso das *fake news* e das teorias da conspiração. Para o autor, os "engenheiros do caos" estão bem conscientes de que a indignação, o medo, o preconceito, o insulto e a polêmica racista ou de gênero proporcionam muito mais atenção e engajamento que os debates monótonos da velha política. No livro são citados como exemplos mais recentes desses "engenheiros" os governantes Donald Trump e Jair Bolsonaro. Eles realmente não se

importam se o engajamento nasce através de discursos violadores aos direitos humanos.

O processo de violação dos direitos humanos alcança prioritariamente os grupos sociais mais vulneráveis, como as mulheres, os negros, a população LGBTQIA+ e os moradores das periferias. Onde se encontra a tão falada "universalidade" dos direitos humanos? Em que momento a perdemos? Ou será que ela sempre foi apenas uma universalidade teórica e almejada? A experiência concreta dos corpos excluídos vem mostrando que esses direitos não são "universais", eles são usufruídos apenas pela parcela rica e branca da população, não alcançam as multidões de pobres e desempregados.

As redes de televisão distorcem o direito à informação e transmitem uma programação repleta de violências, com exibição de cadáveres despedaçados, sob o argumento de que as notícias violentas são desejáveis pelo público. A regra no jornalismo é o sensacionalismo, que explora o sofrimento alheio das vítimas e viola a sua privacidade, esse é o método utilizado para atingir um elevado nível de audiência. Essas programações de televisão contam com discursos narrativos e comentários infelizes de apresentadores "pseudo-especialistas" em matérias que são totalmente ignorantes. "O grau de aberração é tão grande que quem consegue filmar um homicídio ou suicídio pula para a fama, questão que pouco tem a ver com o direito de dar ou receber informação" (ZAFFARONI, 2014, p. 175-176).

Traço marcante dessa abordagem violadora é a tentativa de aproximar a figura dos defensores de direitos humanos das pessoas acusadas de cometerem delitos, numa clara tentativa de criminalização. Episódio que se destacou na grande mídia foi o discurso entoado pela jornalista Rachel Sheherazade, ao noticiar um caso de espancamento de um jovem negro:

> O contra-ataque aos bandidos é o que chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um Estado de violência sem limites. Aos defensores dos Direitos Humanos que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste eu faço uma campanha: Faça um

> favor ao Brasil, adote um bandido (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2014).

A apresentadora do SBT defendeu o linchamento do adolescente negro que supostamente teria cometido um assalto e, dessa forma, estimulou em rede nacional a perseguição aos adolescentes negros e residentes na periferia, os quais ela chama de "marginaizinhos". Além disso, Rachel Sheherazade acaba por incentivar a desmoralização e criminalização dos defensores dos direitos humanos. O mais lamentável é que seu discurso racista recebeu grande aprovação popular.

Rodrigo Bocardi, apresentador da TV Globo do programa Bom Dia São Paulo, questionou durante entrevista a atleta negro do clube Pinheiros que aguardava metrô para o bairro rico na cidade de São Paulo, se ele era pegador de bolinha de tênis. O Leonel afirmou que era atleta de polo aquático do Pinheiros. O apresentador completou "tem uma molecada que vem da zona leste em peso pra ajudar pegando bolinhas". O comentário teve repercussão negativa nas redes sociais, em que acusavam Bocardi de racismo. Claramente uma atitude preconceituosa e influenciável do apresentador, que transmite aos espectadores a imagem de que um jovem negro e pobre esperando um trem provavelmente será pegador de bolinhas, e não atleta (PONTE JORNALISMO, 2020).

Mais um exemplo de discurso midiático preconceituoso e ignorante, dessa vez contra os índios, foi o da apresentadora Fabélia Oliveira, da Record. O tema de carnaval da Imperatriz Leopoldinense em 2017, "Xingu, o clamor que vem da floresta!", incomodou setores da imprensa que defendiam o agronegócio. Assim, a apresentadora do programa Sucesso no Campo utilizou esse espaço para criticar a escola de samba pela homenagem aos índios. Para ela, heróis são "os produtores que trabalham de sol a sol". Ao criticar o tema, ela diz ser a favor da preservação da cultura indígena apenas se eles forem viver a "cultura deles", e complementa que o índio deve ser "original", com discurso marcado por grave desmoralização da população indígena:

> Deixar a mata reservada para comer de geladeira não é cultura indígena, não. Eu sinto muito. Se ele quer preservar a cultura ele não pode ter acesso à tecnolo-

> gia que nós temos. Ele não pode comer de geladeira, tomar banho de chuveiro e tomar remédios químicos. Porque há um controle populacional natural. Ele vai ter que morrer de malária, de tétano, do parto. É… a natureza. Vai tratar da medicina do pajé, do cacique, que eles tinham. Aí justifica (DE OLHO NOS RURALISTAS, 2017).

TENSÕES ENTRE O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E O AUTORITARISMO COTIDIANO

Nossa história revela que a democracia foi conquistada arduamente. Foram séculos de pequenas conquistas que culminaram no regime de governo que temos na atualidade. Porém, podemos observar que nos regimes ditos democráticos são comuns atitudes contrárias a muito do que eles prometeram ser. O Estado de Democrático de Direito está cada vez mais sendo colocado em risco por governos autoritários.

A obra "Como as Democracias Morrem", de Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018, p. 108), ilustra bem esse declínio da democracia. Segundo os autores, aspirantes a autocratas comumente se utilizam de crises econômicas, desastres naturais, guerras ou ataques terroristas para justificar medidas violadoras da democracia. Dessa forma, a combinação de um aspirante a autoritário com uma crise generalizada pode ser mortal para a democracia. O livro também apresenta quatro indicadores de comportamento autoritário: (1) rejeição das regras democráticas do jogo; (2) negação da legitimidade dos oponentes políticos; (3) propensão a restringir liberdades civis básicas de rivais ou da mídia; (4) encorajamento ou tolerância à violência.

O Estado Democrático de Direito, que deveria ser pautado na efetivação dos direitos fundamentais, está sendo "palco" para a criminalização deles, para discursos de ódio e instigação da violência. Rubens Casara (2017, p. 31-37) afirma que o momento que estamos vivendo é o da pós-democracia, no qual o nome "democracia" permanece, porém perde o seu conteúdo devido ao rompimento com os princípios democráticos. Em um Estado Pós-Democrático perde-se o comprometimento com os direitos fundamentais e com os limites ao exercício do poder. O

mesmo autor também relaciona a substituição das práticas democráticas por práticas autoritárias e a respectiva influência da mídia:

> Em espetáculos para audiências autoritárias, os direitos fundamentais passam a ser demonizados – isso, em grande parte, com o auxílio dos meios de comunicação de massa que constroem a imagem da "boa justiça" associada à repressão e ao uso da força em detrimento do conhecimento e das práticas restaurativas –, ao passo que os discursos e as práticas autoritárias tornam-se mercadorias atrativas (CASARA, 2017, p. 44).

A existência do verdadeiro Estado Democrático de Direito depende do respeito às garantias e aos direitos fundamentais, do sufrágio universal e da participação do povo na tomada de decisões. O Estado deve ser limitado pelos direitos fundamentais e o seu poder político deve ser legitimado pela população (CASARA, 2017, p. 63-64).

A QUE SERVE A CRIMINALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: PRA QUE MORREM AS DEMOCRACIAS

Nas últimas décadas, houve grandes progressos em relação aos Direitos Humanos. Podemos observar a diminuição da desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho e ações promovendo a igualdade de gênero, a promoção também da igualdade racial, a queda na incidência de trabalho infantil, a grande importância da Lei Maria da Penha para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, a criação do Tribunal Penal Internacional para julgar crimes contra a humanidade, entre outras inovações nesse ramo do Direito.

Contudo, apesar dessas conquistas, ainda acontecem frequentemente violações de direitos humanos. Flávia Piovesan (2014, p. 29) afirma que as mais graves violações dos direitos humanos ao longo da história tiveram como fundamento a dicotomia do "eu *vs.* o outro", na qual a diversidade era utilizada como elemento para exterminar direitos. Merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância.

O uso da força letal pela polícia brasileira é alarmante e tem sido responsável por eliminar muitas vidas. Apesar do direito à vida ser o mais importante e discutido dentre todos os direitos, ainda é extremamente difícil resguardá-lo. Nos deparamos quase que diariamente com casos de violência policial e balas "perdidas", balas essas que atingem sempre corpos negros e pobres. A "Guerra às Drogas" para combater o tráfico se tornou um verdadeiro genocídio de pessoas da periferia. A seletividade penal brasileira, aliada ao racismo estrutural, provoca o encarceramento em massa também de jovens negros e pobres, sendo resultado do poder do Estado em perseguir determinados grupos sociais. Onde está a efetivação dos direitos humanos (e universais) para essa parcela da sociedade?

De acordo com os dados do Anuário da Violência de 2021, através do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 6.416 pessoas foram vítimas de morte em intervenções policiais, dentre as quais 78,9% eram negros. Outro fato que corrobora para o uso da força letal pela polícia brasileira é o crescimento na autorização de importação de armas longas em um ano, com uma taxa de 108,4%. Esses dados revelam que a polícia no Brasil preocupa-se cada vez mais em exterminar vidas, mas em especial, aquelas que se concentram na periferia, sob o argumento de garantir a segurança nacional. Além desses cidadãos como vítimas, ainda ocorrem mortes dos próprios policiais nessa guerra desenfreada.

A escravidão, apesar da sua abolição, ainda existe de certa forma no nosso país, apenas é praticada de forma diferente. O trabalho análogo ao escravo no mundo contemporâneo ocorre quando há exaustiva jornada de trabalho somada com a proibição do direito de ir e vir do trabalhador, além de salários desproporcionais. Entre as vítimas estão os analfabetos, as pessoas com pouca informação sobre direitos humanos e trabalhistas, imigrantes em situação irregular, ou até mesmo pessoas que estão cientes do "trabalho escravo", mas aceitam a proposta por necessidade financeira. Na Operação Resgate, realizada pela força-tarefa brasileira, foram resgatadas 942 pessoas em situação análoga à escravidão em 2020. Os trabalhadores viviam em condições extremamente precárias, sem acesso à água potável, alimentação e banheiros. Dados estatísticos do governo federal através da plataforma *Radar Sit* apontam que, de janeiro

a maio de 2021, já foram resgatados 314 trabalhadores nessa condição (GOVERNO FEDERAL, 2021).

Diante da intensificação das desigualdades sociais, Marta Machado (2005, p. 85) constata que está cada vez maior a sensação de insegurança da sociedade, que causa o clamor público pela intensificação do que é dito por segurança. Há uma expansão das demandas por segurança pública, que se transforma em um dos principais instrumentos de organização social. Diante desse cenário, grande parte da sociedade entende os direitos humanos como um obstáculo à concretização das propostas de melhoria na segurança pública, passando a criminalizar a defesa desses direitos.

De acordo com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2015, p. 21), está cada vez mais frequente a criminalização contra defensores dos direitos humanos, pessoas que buscam promover a concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, reconhecidos em âmbito nacional e internacional, além de auxiliarem às vítimas, na defesa e representação de pessoas cujos direitos encontram-se ameaçados ou violados. Para a CIDH (2015, p. 106), esse trabalho é essencial também para a existência da plena democracia e do estado de direito.

O sistema penal brasileiro está sendo utilizado injustificadamente contra essas pessoas, evidenciando um conflito de interesses com agentes estatais e não estatais, além das manifestações sociais de reivindicação dos direitos, sob o argumento de violação à ordem pública. A CIDH (2015, p. 100) relata que frequentemente os defensores sofrem detenções massivas nessas manifestações. A utilização indevida do Direito Penal para esse fim acaba por desencorajar a atividade de promoção e proteção dos direitos humanos, produz temor e pode resultar no silenciamento dos seus defensores. Essa postura reflete problemas estruturais no Brasil. Estaríamos vivenciando um retrocesso à Antiguidade?

Em observância ao princípio da intervenção mínima, sabemos que o direito penal deve ser utilizado, em último caso, para os crimes mais graves. Logo, é inadmissível que seja utilizado para criminalizar os defensores dos direitos humanos que tenham realizado manifestações e, consequentemente, sejam acusados de supostos crimes por praticarem

essas atividades de promoção dos direitos. Há casos até mesmo de privação da liberdade e submissão dessas pessoas a ações penais sem a garantia do devido processo. Nesse sentido, a CIDH (2015, p. 123) recomendou o reconhecimento público dos Estados de que o exercício pacífico de proteção e promoção dos direitos humanos é uma ação legítima. Além disso, deve reconhecer também o importante papel desempenhado pelos defensores dos direitos humanos para a garantia da democracia e do estado de direito na sociedade.

Concomitante a esses fatos, grande parcela da sociedade infelizmente tem a imagem de que os direitos humanos são "direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem", distorção que ocorre provavelmente por ignorância ou falta de informação, mas também por manipulação dos meios de comunicação, que exploram a violência e a miséria.

UMA ANÁLISE SOBRE AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NA CRIMINALIZAÇÃO DOS DEFENSORES DA DIGNIDADE HUMANA: UM DESAFIO À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2015, p. 130) propõe que os Estados evitem a tipificação penal de atividades próprias da promoção e proteção dos direitos humanos, como no caso daqueles tipos penais que restringem o exercício do direito de manifestação social e acabam por criminalizar atividades legítimas da liberdade de expressão. Além disso, a CIDH (2015, p. 132) critica os tipos penais ambíguos e vagos, porque abrem caminho para a arbitrariedade da autoridade ao estabelecer a responsabilidade penal dos indivíduos, devendo os Estados adequá-los de acordo com o princípio da legalidade. A Comissão também apresenta como proposta a abstenção dos operadores da justiça em iniciar ações penais contra os defensores e defensoras por tipos penais opostos aos parâmetros de direito internacional ou que sejam consequência de suas atividades de defesa e promoção de direitos humanos.

Dessa forma, devem ser adotadas todas as medidas necessárias para que não ocorram julgamentos indevidos através de investigações judiciais (CIDH, 2015, p. 136).

Como proposta de intervenção na criminalização dos Direitos Humanos, acreditamos que a mais importante seja a educação. A formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, com ações que promovam a igualdade, a solidariedade, a justiça, a tolerância e a liberdade. Não podemos mais tolerar comentários ou atitudes racistas, machistas, violentas ou qualquer tipo de discriminação. É preciso mudar essa herança cultural enraizada no ódio e no egoísmo, e isso somente é possível através do processo educativo. A educação em Direitos Humanos visa a formação do cidadão participante, crítico e comprometido em impedir a prática de atitudes que violem ou neguem os direitos humanos. É preciso formar cidadãos cada vez mais empenhados em efetivar esses direitos, em combater as violações, e que não tenham receio de denunciar quando for preciso.

A educação em direitos humanos deve ser permanente, continuada e global, com enfoque para a mudança cultural. O processo educativo não se resume à mera transmissão de conhecimentos, além da razão, procura-se atingir também as emoções e consolidar mentalidades que respeitem a dignidade humana, que promovam valores como a liberdade, justiça, inclusão, igualdade, solidariedade e tolerância. Deve-se eliminar, através dessa educação, tudo aquilo que está enraizado, os preconceitos, a discriminação, o machismo. O aprendizado também deve levar ao senso de responsabilidade, para que os educandos adquiram a capacidade de perceber as consequências pessoais e sociais das suas escolhas (BENEVIDES, 2007, p. 1-5).

De acordo com o Plano Nacional de Direitos Humanos (2018, p. 11), a educação em direitos humanos é capaz de orientar a formação do sujeito de direitos, sendo definida como um processo sistemático e multidimensional, baseado nas seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos, desenvolvimento de processos metodológicos participativos, construção da cultura dos direitos humanos na sociedade, formação de uma consciência cidadã e o fortalecimento de

práticas individuais e sociais que contribuam para a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

Ainda nesse contexto de educação, é essencial a promoção de uma cultura para reconhecimento público e nacional da importância dos defensores e defensoras dos direitos humanos para a garantia da democracia. É notória a importância da conscientização de todos os setores da sociedade, de que a proteção e promoção dos direitos humanos são ações legítimas que garantem a efetivação dos mesmos e o fortalecimento do estado de direito (CIDH, 2015, p. 145).

Outra proposta para combater essa criminalização é a promoção de ações afirmativas e políticas públicas que garantam os direitos dos grupos minoritários, como negros, mulheres, população LGBTQIA+, crianças e imigrantes. Esses grupos são constantemente excluídos da igualdade de direitos e da proteção jurídica, além de serem vítimas de violência. É preciso criar meios para que essas pessoas se tornem visíveis na comunidade.

No entanto, é preocupante a diminuição no processo de fortalecimento institucional dos direitos humanos. Infelizmente estão sendo observados retrocessos na implementação das políticas públicas e na garantia de orçamentos em setores essenciais, que têm perdido o empoderamento e a prioridade nas ações estatais. Além disso, instituições de apoio à promoção e garantia dos direitos humanos estão sendo extintas ou enfraquecidas, o que poderá dificultar ainda mais esse processo (CIDH, 2021, p. 158).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como pensarmos em Estado Democrático de Direito sem que ele esteja alicerçado na pauta dos direitos humanos. Universalidade, essencialidade, superioridade normativa e reciprocidade são alguns dos pilares que sustentam esse núcleo essencial. Para se alcançar uma sociedade inclusiva, pautada na defesa de direitos, é indispensável o reconhecimento de que a primeira prerrogativa de todo indivíduo é a possibilidade de ter direitos.

O elemento que melhor caracteriza uma democracia é sua vocação para existir a partir do povo e para o povo, considerando que as minorias também têm garantido o respeito à sua dignidade. Dessa forma, é imperativo notar que os direitos de um indivíduo devem conviver com os direitos dos outros. Porém, os dados nos mostram que a realidade é bem diferente: os discursos violadores, acompanhados de *fake news* e da cultura do medo fomentada pela mídia, têm contribuído para intensificar a desigualdade social e o desprezo pelos direitos humanos. Nesse contexto, a regra passa a ser o extermínio dos corpos que apresentam uma estética minoritária, bem como daqueles que representam a ascenção de culturas, de classes e de raças marginalizadas e/ou criminalizadas.

A criminalização dos direitos humanos, que só serve a um projeto de sociedade autoritário, é preocupante e precisa ser combatida através do processo educativo e de políticas públicas voltadas para a proteção e efetivação dessa pauta. Acredita-se que a educação em direitos humanos é o método mais eficaz para combater as práticas intolerantes e enraizadas na nossa história. Trata-se de uma educação permanente, complexa, possível e urgente!

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Programa Ética e Cidadania - FEUSP. São Paulo, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em 29/09/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em--direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em 29/09/2021.

CASARA, Rubens R. R. **Estado Pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAVALCANTE, Jéssica Painkow Rosa; MACÊDO, Maurides. **Democracia E Direitos Humanos: A inclusão democrática.** Boletim Jurídico, Uberaba/MG, a. 19, nº 999. Disponível em: https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direitos-humanos/10585/democracia-direitos-humanos-inclusao-democratica. Acesso em 27/09/2021.

CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Criminalização do trabalho das defensoras e dos defensores de direitos humanos.** Washington, 2015.

CIDH - Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Situação dos Direitos Humanos no Brasil.** Washington, 2021.

DE OLHO NOS RURALISTAS: observatório do agronegócio no Brasil. **Apresentadora da Record diz que índios têm de morrer de malária, sem remédios.** Disponível em: https://deolhonosruralistas.com.br/2017/01/10/apresentadora-da-record-diz-que-indios-tem-de-morrer-de-malaria-sem-remedios/. Acesso em 07/10/2021.

EMPOLI, Giulano Da. **Os Engenheiros do Caos**. 1ª edição. Tradução Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro da violência em 2021**. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/infografico-2020-v6.pdf. Acesso em 28/09/2021.

G1. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/01/28/forca-tarefa-resgatou-110-pessoas-em-situacao-analoga-a-escravidao-no-brasil-em-2020.ghtml. Acesso em 17/07/2021.

GOVERNO FEDERAL. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2021/trabalho/maio/radar-sit-314-trabalhadores-foram-resgatados-de-trabalho-escravo-em-2021. Acesso em 17/07/2021.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias morrem**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MACHADO, Marta Rodriguez de Assis. **Sociedade do risco e do direito penal: uma avaliação de novas tendências político-criminais**. São Paulo: IBCCRIM, 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. 5ª edição. São Paulo: Saraiva, 2014.

PONTE JORNALISMO. **Apresentador pergunta se atleta negro é pegador de bolinhas.** Disponível em: https://ponte.org/apresentador-pergunta-se-atleta-negro-e-pegador-de-bolinhas/ . Acesso em 27/09/2020.

PRAGMATISMO POLÍTICO. **Tá com pena? Adote um bandido!** São Paulo, fevereiro/2014. Disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/ta-com-pena-adote-um-bandido.html. Acesso em 07/10/2021.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2021.

SILVEIRA, Felipe Lazzari da**. A cultura do medo e sua contribuição para a proliferação da criminalidade.** Santa Maria, junho/2013. Disponível em: http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2013/3-1.pdf. Acesso em 29/09/2021.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

A ESCOLA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DO MERCOSUL

Amanda Carolina Buttendorff Rodrigues Beckers[4]
Jaciel Santos Karvat[5]
Santa Cecília Marques Herzog[6]

INTRODUÇÃO

O ponto de partida do presente estudo vem da tese de Norberto Bobbio (1992, p. 32), de que os direitos 'não nascem todos de uma vez, e nem de uma vez por todas', mas surgem 'quando devem nascer', diante de uma reivindicação moral, que ora se vislumbra: a reivindicação do direito ao desenvolvimento, instrumentalizada pela internacionalização da salvaguarda aos direitos humanos.

O abalo na conjuntura global decorrente da Segunda Guerra Mundial trouxe mudanças irreversíveis na temática do direito internacional. A crescente preocupação com a salvaguarda internacional dos direitos humanos remonta ao Pacto da Sociedade das Nações e firmemente à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que trouxe verdadeira transformação no entendimento acerca dos direitos humanos.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tida como parte da doutrina como marco de movimento de internacionalização dos direitos humanos, fomentou-se a consolidação desse tema de interesse geral da comunidade internacional. Desde então, verificou-se um esforço conjunto para a reconstrução dos direitos humanos e para a implementação e efetivação de políticas públicas nesta temática, a fim

---

[4] Doutoranda em Direito Econômico (PUC-PR). Advogada. Professora Universitária. CV: http://lattes.cnpq.br/1244275248377705

[5] Mestrando em Desenvolvimento Regional (UNC). Coordenador e Professor no curso de Direito (UNC). CV: http://lattes.cnpq.br/3735214121770081

[6] Doutoranda em Educação (PUC-PR). Coordenadora e Professora no curso de Psicologia (UNC). CV: http://lattes.cnpq.br/0280950522745856

de que tais direitos não ficassem relegados à retórica, tornando-se letra morta dos documentos internacionais.

Não foi diferente no âmbito do MERCOSUL. Embora com premissas estritamente econômicas em uma primeira análise, o bloco e porque não dizer, seus Estados-membros, verificaram, fruto da observação da demanda social da qual nascem os direitos, que a integração regional necessária ao objetivo econômico seria extremamente dificultada sem a devida atenção ao desenvolvimento humano de cada partícipe, razão pela qual a atenção do bloco se volta à temática da educação em direitos humanos, no intuito de galgar cada vez mais o direito ao desenvolvimento e à integração regional.

Para tanto, realizar-se-á pesquisa teórica na temática e de legislação sobre o objeto estudado, sendo um estudo qualitativo sobre o tema, utilizando-se, pois, de metodologia dedutiva, eis que parte da análise geral das variáveis estudadas, quais sejam: integração regional, direitos humanos e educação, para adentrar ao estudo de caso sobre a temática, qual seja: a atuação do MERCOSUL na efetivação da educação como direito humano no bloco.

DESENVOLVIMENTO

No cenário pós Segunda Guerra Mundial, que contribuiu sobremaneira para reorientar a ordem internacional contemporânea, consolidou-se a ideia de que temáticas relevantes para a sociedade global – tais como meio ambiente, direitos humanos e paz universal – não mais podem ser abordados somente nos âmbitos de política interna dos Estados, já que são uma preocupação de todos os países.

Desde então, os esfoços para a reconstrução dos direitos humanos e para a efetiva implementação de políticas públicas, a fim de que tais direitos não ficassem relegados à retórica, tornando-se letra morta dos documentos internacionais.

Segundo Flávia Piovesan (1999), ocorreu uma verdadeira mudança de paradigma, a fim de converter os direitos humanos em tema 'de legítimo interesse da comunidade internacional', razão pela qual a proteção

destes direitos não mais se adstringe à jurisdição dos Estados, mas de outro lado, transcende as fronteiras, passando a ser objeto de proteção em âmbito internacional.

Não se pode olvidar que o momento histórico precedente, em que atos de violações graves aos direitos humanos por ocasião do holocausto foram verdadeira 'estratégia militar', fomentaram uma tímida, porém já existente, preocupação internacional com os direitos humanos.

É patente que a questão da proteção aos direitos humanos não mais se adstringe ao domínio estatal, tampouco competência territorial, eis que tema de interesse internacional. Tal concepção traz à baila importantes consequências, dentre as quais se destaca a revisão de noção tradicional de soberania, admitindo interveniências de organismos internacionais no plano nacional, em se tratando de assuntos atinentes a esta temática. "Prenuncia-se, deste modo, o fim da era em que a forma pela qual o Estado tratava seus nacionais era concebida como um problema de jurisdição doméstica, decorrência de sua soberania" (PIOVESAN, 1999, p. 139).

Diferente não tem sido nos blocos econômicos, cujo objetivo central permeia o desenvolvimento econômico e a integração regional dos Estados-membros. Verifica-se que, para tanto, tem eles diuturnamente a questão dos direitos humanos como preocupação em seu âmbito, necessitando atuar efetivamente, a fim de implementar condições de atuação e desenvolvimento de seus projetos, não mais tendo os direitos humanos como premissa e 'considerandos' em mera discussão teórica, mas partindo para a efetivação de tais direitos, em uma sociedade global que, cada vez mais, se vê envolvida com graves violações na área dos direitos humanos.

É neste contexto de novas ameaças, e de modificação do foco da discussão teórica para a efetiva proteção fática dos direitos humanos em âmbito global, que se vislumbra a necessidade de abordagem – e atuação efetiva – desta temática pelos organismos internacionais, tornando-se cada vez mais estreita a relação entre a salvaguarda dos referidos direitos, por intermédio das políticas públicas, e o desenvolvimento enquanto premissa da integração – conceito também recente que tem pautado políticas internas e internacionais.

A salvaguarda aos direitos humanos é premissa basilar para um Estado comprometido com o desenvolvimento de seus cidadãos, perpassa sem dúvida a questão da educação em direitos humanos no âmbito dos estados. Da mesma forma, tem-se que é por meio da educação que se alcança o tão almejado desenvolvimento e, por conseguinte, a integração regional dos países membros do MERCOSUL.

> Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas". (BRASIL, 2003, p. 7)

Neste contexto, considerando-se as diferenças sociopolíticas entre os países do bloco, tem-se mais do que necessária a criação de uma diretriz intercultural e interdisciplinar sobre o assunto.

> O desenvolvimento de uma educação intercultural na perspectiva apresentada é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas prática seducativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. (CANDAU, 2008, p. 52).

No âmbito do MERCOSUL, a preocupação com a temática da educação em direitos humanos é pauta estratégica dentre as políticas do bloco. Órgão executivo máximo, o Conselho do Mercado Comum, instituiu a RAADH - Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos, cujo objetivo é a análise e definição de políticas pública em direitos humanos intra-bloco, vide Decisão 40/04. Referido órgão reúne entes governamentais dos Estados-membros, em reuniões semestrais, com o fito de traçar diretrizes sobre a temática.

Os projetos institucionais relacionados às temáticas prioritárias são relacionados à política de memória, verdade e justiça de reparação, políticas de fomento a igualdade e a não discriminação, políticas de proteção contra violência institucional e seguridade e cidadania, e políticas de infraestrutura e educação em direitos humanos.

Com este fito, foi criado o IPPDH – Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL, órgão que atua em diversas frentes de direitos, conforme necessidade específica detectada. Produz pesquisa aplicada na área, realizando estudos de necessidade e viabilidade sobre a implementação de políticas específicas em determinadas regiões. Desenvolve ainda ações de capacitação voltadas aos atores estatais, por meio da Escola Internacional de Política Pública em Direitos Humanos, que presta assistência técnica na área e proporciona cursos voltados à temática, tendo como público-alvo, atores sociais e funcionários de instituições dos Estados-membros.

> Neste contexto, o MERCOSUL consolida sua dimensão social e política apoiando os governos na implementação de estratégias nacionais em direitos humanos, favorecendo a coordenação entre as políticas dos diferentes Estados e incentivando estratégias regionais para avançar nos direitos e na cidadania. Ao mesmo tempo, favorece a participação social de alcance regional sobre temáticas fundamentais para o aprofundamento das democracias na região. (IPPDH MERCOSUL, 2021).

O MERCOSUL tem objetivado, dentre outros escopos não menos importantes, consolidar a sua dimensão política e social, na sabença de que desenvolvimento e integração só são possíveis com respeito e promoção dos Direitos Humanos. Neste sentido, busca fortalecer as instituições públicas e promover esforços regionais, no sentido de fazer avançar a agenda humana no bloco, por meio de ações que promovam a cidadania e capacitem a sociedade civil a enfrentar os desafios em salvaguardar aos Direitos Humanos.

Dentre as atividades desenvolvidas, o IPPDH oferece palestras e debates na área, promovendo o diálogo sobre a temática das políticas públicas de direitos humanos entre Estados e membros da sociedade civil,

a fim de proporcionar troca de experiências e fomentar novos projetos. "Oferece apoio nos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas nacionais, para as autoridades e instituições de direitos humanos dos Estados Partes e Associados do MERCOSUL" por meio da cooperação técnica internacional e coordena as ações do bloco voltadas a esta temática, fortalecendo assim a gestão 'sistemas de informação regionais' (IPPDH MERCOSUL, 2016. p. 25).

Dentre as principais ações, tem-se a criação da Escola Internacional de Direitos Humanos, que visa à articulação e formação dos atores estatais e sociais, eis que tem como premissa que "la Educación en Derechos Humanos se constituye en una desafío fundamental para la transformación social"[7] (IPPDH, 2016).

Neste intuito, dentre as principais ações do bloco, destaca-se, no âmbito do IPPDH, a criação da Escola Internacional de Direitos Humanos, que visa a articulação e formação dos atores estatais e sociais, eis que tem como premissa que educação em direitos humanos constitui um desafio fundamental para a transformação social.

Trata-se de um centro de estudo que visa o desenvolvimento de atividade e capacitação de agentes em políticas públicas em Direitos Humanos. A Escola visa fomentar o "diálogo com os saberes sociais, orientadas a fortalecer as capacidades de governo e de gestão de políticas com foco nos direitos, em níveis locais, estaduais, nacionais e regionais" (IPPDH, 2021, p. 18).

> A educação em Direitos Humanos é um desafio para a transformação social e a Escola se propõe a contribuir, por meio de processos de capacitação e articulação de saberes, para a consolidação de uma cultura política e organizacional centrada no respeito, na proteção e na realização dos direitos humanos na região, compreendendo os contextos e construindo alternativas a partir da realidade do Sul e considerando os processos de integração como chave para a promoção dos direitos (IPPDH, 2021).

[7] A Educação em Direitos Humanos se constitui em um desafio fundamental para a transformação social.

Dentre os objetivos da Escola, tem-se: (i) a formação de servidores do Estados-partes e de atores sociais em programas sobre formação de políticas públicas em Direitos Humanos, articulando os saberes teórico e técnico com a análise empírica, sob uma perspectiva de integração e fortalecimento da cidadania regional no MERCOSUL; (ii) o estabelecimento de uma rede de construção de saberes com intercâmbio de informações entre movimentos sociais, universidades, e organizações de defesa dos Direitos Humanos; (iii) a construção de um foro de saberes que possibilite uma comunhão de conhecimentos teóricos, experiências políticas e saberes sociais relacionados com a garantia de Direitos Humanos.

A Escola busca, mediante processos interdisciplinares – considerando "a interdisciplinaridade como construção de um conhecimento útil para a transformação das nossas sociedades" (IPPDH, 2021, p. 15), a integração dos saberes sociais, políticos e acadêmicos, visando o aperfeiçoamento de "uma cultura de respeito aos direitos humanos como eixo dos processos de mudança institucional, desenvolvimento e integração" (IPPDH, 2021, p. 15).

Além da formação dos atores sociais e estatais em direitos humanos, o MERCOSUL lançou em sua reunião de cúpula de 2012 a ideia da elaboração de um Plano de Educação em Direitos Humanos para o bloco, com o intuito de nortear e complementar os planos nacionais dos Estados-membros. Não se trata de mera sistematização ou compilação dos planos nacionais existentes, mas sim, por meio de uma construção participativa, elaborar um documento cujo enfoque seja a efetivação dos direitos humanos para a implmentação da integração regional, e ainda, incentivando os Estados a elaborarem relatórios de avaliação sobre a efetivação das referidas medidas.

O objetivo da iniciativa de consulta aos Estados-membros é articular sociedade civil e atores estatais, promovendo integração entre as organizações dos Estados, visando a consolidação do debate sobre a temática no âmbito regional.

A fim de operacionalizar a elaboração do plano, foram abertos editais de consulta píblica e realizadas ainda reuniões estratégicas para

discutir em todos os países do bloco, a fim de levantar os pontos importantes a serem levados à apreciação da RAADH na próxima reunião semestral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do rearranjo institucional advindo do movimento pós-guerras mundiais, a temática dos direitos humanos passou a ser pauta obrigatória entre os Estados e os atores internacionais. A necessidade de salvaguarda efetiva ao rol dos direitos humanos fez com que os Estados reconhecessem que não poderiam intentar protegê-los isoladamente, consolidando a internacionalização da proteção dos direitos humanos.

Atualmente, não mais se vislumbra a questão como inerente à política interna dos Estados, mas sim tema de legítimo interesse da comunidade internacional. Esta mudança de papeis, visando não somente teorizar sobre o assunto, mas sim efetivar direitos e garantir o seu exercício, trouxe os direitos humanos como campo específico de política pública, nacional e internacionalmente.

No âmbito do MERCOSUL, o fenômeno se mostrou ainda mais presente, eis que para efetivar a premissa basilar, qual seja: a integração regional, a salvaguarda e implementação dos direitos humanos é imprescindível. O bloco e mesmo, seus Estados-membros, verificaram, fruto da observação da demanda social da qual nascem os direitos, que a integração regional necessária ao objetivo econômico seria extremamente dificultada, sem a devida atenção ao desenvolvimento humano de cada partícipe.

Tamanha é a importância de referido rol de direitos para o prosseguimento do bloco, que adveio à criação de órgão próprio voltado à área, o Instituto Políticas Públicas e Direitos Humanos, hoje responsável por coordenar as ações sobre o tema, tem se mostrado de suma importância no intuito de se alcançar os objetivos traçados e traçar diretrizes para a educação em direitos humanos.

A constituição de uma comunidade política comprometida com o respeito e a promoção aos direitos humanos tem sido fundamental para

o desenvolvimento da região, sendo certo de que este é um caminho sem volta, no intuito de galgar cada vez mais o direito ao desenvolvimento e à integração regional.

Neste contexto, o bloco voltou sua atenção às políticas públicas de educação em direitos humanos, com o fito de proporcionar coesão nas medidas adotadas pelos Estados-membros e implementar verdadeira cultura regional de salvaguarda dos direitos humanos, objetivos do Plano em Educação do MERCOSUL, documento em fase de elaboração, que intenta compliar diretrizes para as políticas nacionais de educação formal, nos níveis básico e superior, a educação tida como não formal, e ainda formação aos agentes governamentais e de segurança pública.

REFERÊNCIAS

BACELLAR FILHO, Romeu Felipe. **Elementos de Direito Internacional Público**. Barueri: Manole, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro, Editora Campus: 1992.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**, v.1, Porto Alegre, Sergio Antônio Fabris Editora, 1997.

CAUDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 2ª edição, Editora Nacional. São Paulo, 1968. p. 72.

IPPDH. **Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL**. Disponível em <http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/funciones-pt> Acesso em 04/07/2021.

MEIRELLES, Teixeira. **Curso de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

MERCOSUL. **Protocolo de Assunção sobre Compromisso com a Promoção e a Proteção dos Direitos Humanos do Mercosul**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7225.htm > Acesso em, 04/07/2016.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos humanos e globalização**. In SUNFELD, Carlos Ari. (coord) Direito Global. São Paulo, Malheiros, 1999.

POLÍTICA DE LÍNGUAS NO CONTROLE SOCIAL DA SAÚDE INDÍGENA

Conrado Neves Sathler[8]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta críticas e vivências nas instâncias de Controle Social de Dourados - MS, cidade por onde circulam brasileiros, paraguaios e indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Trata-se de uma narrativa construída por meio de recursos bibliográficos e memórias biográficas. Entre os cenários dessa experiência estão: Conselho Municipal de Saúde (COMUS), Conferência Municipal de Saúde, Audiências Públicas e *Aty-Guasu* - assembleia Guarani e Kaiowá que acolhe, também, colaboradores e militantes da causa indígena -.

O objetivo deste trabalho é discutir a política e os jogos de poder no uso das línguas no Controle Social. Por isso, faremos a apresentação dos contextos desses usos. O sintagma "política" aproxima a concepção de que o sujeito que (com)vive na *pólis* (AGAMBEN, 2010) tem, em sua posição subjetiva, as marcas das relações políticas. Discutiremos essas relações embasados no pensamento discursivo.

Tomamos como foco o uso da língua Guarani no Controle Social em diferentes territorialidades: reservas indígenas, aldeias e cidade. O foco analítico na língua Guarani se deu por ser falada pelas etnias mais numerosas: Guarani e Kaiowá.

Reservas indígenas são espaços criados a partir da perspectiva do Estado-nação para regular a vida pública e tornar os grupos-sujeitos indígenas cidadãos-sujeitos inscritos na racionalidade ocidental moderna. Assim, para que os indígenas possam ser considerados cidadãos nacionais exige-se que abandonem seu modo de ser, sua cosmologia, sua relação com a terra e suas formas de territorialização (APPADURAI, 1997).

---

[8] Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Pós-Doutorado em Educação (USF). Professor Associado (UFGD). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0091-1042

Essa perspectiva do Estado-nação é, em parte, frustrada, pois os povos indígenas buscam reterritorializações e (re)constroem as aldeias de acordo com suas afinidades políticas, sociais, familiares e espirituais. A aldeia é, portanto, um espaço de sociabilidade construído de acordo com a perspectiva tradicional indígena e com as formas de organização e figuração social de cada etnia (PEREIRA, 1999; 2009).

O método empregado, a narrativa autobiográfica, se justifica por associar a valorização da nossa experiência com as características descritas do objeto e o uso das línguas como dispositivo de poder. Isso significa o uso de recortes com análise dos desdobramentos críticos daquilo que impactou este autor (RODRIGUES e PRADO, 2015; RABELO, 2011).

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS DA SAÚDE

Buscamos descrever o que nos toca quando nos eventos do Controle Social a língua se torna um elemento estratégico no qual o poder/resistência se manifesta. O cenário envolvente contém singularidades como: 1) A economia ligada ao agronegócio monocultural e territórios indígenas e fronteiriços. 2) O imaginário social composto por migrantes enriquecidos com *commodities*, o homem do campo e o agroboy. 3) Machismo, patriarcalismo e violências que permeiam as relações das populações originárias com as elites. "A monocultura de grãos empobrece não só o solo, mas produz uns tantos desertos para a invenção e expressão dos diferentes modos de viver e de ser" (BECKER, OLIVEIRA e MARTINS, 2016, s/p).

A história regional potencializa conflitos territoriais. Originariamente estamos em território indígena e o Estado, no processo de colonização, apropriou-se das terras e as transferiu para os produtores rurais (MORENO, 1999). A colonização ultrapassa o confisco da terra com métodos violentos de deslegitimação, desvalorização e controle populacional, cultural e de bens, inserindo o monolinguísmo entre os métodos de subalternização e produção de subjetividades colonizadas.

A Política de Línguas tem sido delineada em dois eixos:

> O primeiro eixo tem tradicionalmente se voltado para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo), entre outros. O segundo eixo tem focado a implementação das decisões sobre a língua através de estratégias (políticas), como as políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos... (SEVERO, 2013).

Há um imbricamento entre esses eixos e consideramos que a análise das línguas permite apontar as relações de poder dos sujeitos entre si e com objetos, tecnologias e instituições implicando em uma construção geopolítica.

Para tratar da língua em nosso campo, caracterizamos o funcionamento do lugar de onde falamos. O Sistema Único de Saúde (SUS) é uma proposta globalizante que para desempenhar diversas modalidades de Atenção foi dividido em três esferas: a Atenção Básica, responsável pelas ações de Promoção, Prevenção e Educação em Saúde; a Atenção Secundária que se responsabiliza pelos atendimentos especializados e a Atenção Terciária ou hospitalar (BRASIL, 2006).

Como um dos princípios organizativos do SUS é a Participação Social, seu planejamento e sua gestão foram atribuídos ao Controle Social. Dessa forma, os usuários participam da eleição das prioridades das ações em seu território. Assim, institucionaliza-se o funcionamento geral do SUS. As Conferências e os Conselhos são instâncias organizativas dos níveis municipal, estadual e federal e, no caso indígena, também de cada distrito da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI) (BRASIL, 1990). Nessas organizações há representação paritária governamental – gestores e técnicos – e não governamental – usuários -. A *Aty-guasu* pode ser considerada uma instância do Controle Social da comunidade indígena por ser uma assembleia que também faz propostas de políticas públicas e fiscalização de serviços. As Audiências Públicas são convocações pontuais, conclamadas por alguma instituição decisória para a escuta qualificada de temática sobre a qual se necessita ampliar conhecimentos.

Observamos, nessas instâncias, uma fronteira linguística e a língua indígena tem o efeito de marcador social de estrangeirismo. Vamos apresentar alguns recortes referentes à língua, considerando que há regras de enunciação, ou seja, não é qualquer pessoa que diz qualquer coisa em qualquer lugar (FOUCAULT, 2012).

A CONQUISTA DA SAÚDE DEPENDE DE TODOS NÓS...

Conferências municipais, audiências públicas, conselhos municipais e *Aty-guasu* são instâncias regulares no Controle Social na Saúde Indígena. Responsáveis pela democratização das gestões, os órgãos e eventos do Controle Social, cada um com suas especificidades, reúnem os segmentos sociais cujas representatividades são garantidas, sejam elas governamentais, técnico-profissionais ou populares. Como veremos, isto não garante a equidade que depende da ausência de discriminações étnico-raciais e de exercício ético da escuta e do direito à fala.

Nas últimas conferências municipais observamos a participação significativa da população indígena, suficiente para eleger delegados à Conferência Estadual. A dinâmica da participação indígena apresentava a organização de uma representação grupal articulada. Eventualmente, algum(a) Agente Indígena de Saúde (AIS) tomava a palavra publicamente e manifestava as dificuldades do trabalho nas aldeias, mas, caracteristicamente, a liderança do grupo cabia a quem melhor se expressa em língua portuguesa, nem todos eram fluentes em Português.

A barreira linguística favorece a população não-indígena que, mesmo assim, se recente da participação indígena. Após a fala indígena no plenário das conferências, com regularidade, emergiam queixas da população não-indígena denunciando, por um lado, um suposto privilégio - "parece que tudo tem que ser favorável aos indígenas" - ou, por outro lado, uma desqualificação: - "não podemos ser representados por quem não nos conhece e não compreende nosso funcionamento" -.

As mesmas posturas se repetem no COMUS, a AIS conselheira é constantemente desqualificada. A alegação é que a Saúde deve

agir pautada na Ciência e, com isso, qualquer manifestação relativa às necessidades ou propostas da aldeia são subalternizadas (SATHLER e OLIVEIRA, no prelo). Repetidamente ocorrem relatos de que a Saúde Indígena, cuja Atenção Básica é gerida pela SESAI, é segregada nas falas dos conselheiros e nas práticas de assistência. O efeito de sentido posto nesse discurso é: se essa população tem outra língua, outras práticas e outra gestão, que arquem com suas próprias mazelas, nós já temos as nossas. O monolinguismo se desdobra em monovalência.

Assim, apontamos que, ao serem clamados como autoridades e representantes de seu grupo, os indígenas usam a palavra e, mesmo em denúncias, conservam a fala mansa e comedida. Esta postura se deve à compreensão de que o sujeito é a sua fala e é seu espirito que se revela e o autoriza a falar. Por isso, depois de agradecer a oportunidade e a atenção da plateia, o encerramento da fala ocorre com a expressão: "minha fala vai até aqui". Isso significa que este é o limite espiritual da manifestação (MELIÀ, 1989).

Nos eventos públicos com temática indígena e com a palavra aberta, percebemos outro tipo de comportamento linguístico. Presenciamos, com frequência, líderes indígenas que, com recursos bem desenvolvidos de oratória apelativa, sensibilizam a plateia dentro dos limites da palavra autorizada e da regra linguística estabelecida pela ética do bem-dizer: não citam terceiros, não se referem a ausentes, não maldizem, pois essas falas aproximam espíritos indesejáveis. As denúncias e o mal-estar são produzidos ao mostrar o sofrimento vivido e o apelo é pela mudança possível e para o bem comum.

Diferentemente, a *Aty-guasu* apresenta características peculiares: presença maciça da comunidade, grande número de líderes indígenas, rituais de reza, canto e dança (*jehovasa e guachire)*, muitas falas e escuta respeitosa. Há também a presença de lideranças convidadas e de políticos que comparecem para autopromoção e todos são ouvidos se desejarem se manifestar.

Nesses eventos, a participação é majoritariamente indígena e entre as suas peculiaridades está a inexistência de limite cronológico.

O tempo Kaiowá é outro e a fala é livre a quem deseja, sem interdições e com traduções simultâneas para que todos possam ser ouvidos. No entanto, existem uns poucos temas tabu, cuja autorização de fala é dada exclusivamente por líderes espirituais. Tudo se desenvolve com uma fluidez impressionante aos não habituados com os costumes indígenas. Crianças brincam, sem atrapalhar/incomodar, em meio às discussões. Interlocutores, mesmo tendo disparado um diálogo de grande mobilização, se ausentam para atender outras demandas prioritárias, como ajudar um ancião a se locomover.

Observamos algumas reações não-indígenas a essas participações religiosas. A primeira, notada em Audiência Pública, foi a de protestos afirmando ser a reza indígena uma invocação demoníaca que deveria ser proibida. A segunda, igualmente desrespeitosa, é a de tratar o ritual religioso como apresentação folclórica e interromper a cerimônia com pedido de aplausos. O equivalente em nossa cultura seria interromper uma oração cristã como o Pai-nosso pedindo aplausos e, depois, pedir para tirar fotos com a estola do sacerdote.

Seja em ambiente indígena ou da sociedade envolvente, há regularidades: a fala indígena é discriminada, ora como inferior, ora como folclórica. Nas *Aty-guasu* o debate pode ser linguisticamente híbrido, e mesmo que seja rico será pouco valorizado em seus encaminhamentos. Tanto a liderança quanto a comunidade indígena sabem disso. O mesmo ocorre nas Conferências, mesmo que as decisões sejam amplamente sensíveis aos temas indígenas, sabe-se que serão esmaecidas quando encaminhadas.

Os não-indígenas também sabem de seus lugares: mesmo que seus argumentos sejam derrotados ou ainda que a língua indígena seja utilizada como barreira em sua participação em uma *Aty-guasu*, há a garantia de que, ao voltar ao seu dia a dia na sociedade envolvente, os indígenas serão subalternizados e a suposta superioridade branca será mantida.

ONDE A GENTE SEMPRE VIVEU

O mote: "onde a gente sempre viveu" é uma fala Kaiowá recorrente, identitária, e seguida, com frequência, por "onde vamos morrer", e "daqui não vamos sair" (MACIEL, 2012). Porém, o que se destaca nessa frase é o advérbio de tempo "sempre" empregado para marcar a continuidade, a permanência constante nessa terra. Esse mote é um argumento para defender o direito à terra e, para além disso, o direito à vinculação com os antepassados e com os modos de vida.

Os Guarani e Kaiowá das gerações passadas, conforme percebemos no convívio com os trabalhadores indígenas do Polo Base do Distrito Sanitário Especial Indígena de Dourados, fizeram questão da fala na língua materna em suas casas e em suas relações, tendo a convicção de que a língua era mais que um fator sócio-identitário, constituía-se em uma política de defesa de valores, de elo entre gerações e de vinculação com o sagrado. As crianças quando flagradas falando em Português eram repreendidas, remetendo ao que Ramos e Cruz (2012, p. 22) identificam como enquadramento em um "estilo europeu de ser", um assemelhar-se ao colonizador que implica perdas e rompimentos com tradições, origens e condição social. Isso pode ser pensado a partir da experiência da língua, da relação sujeito-língua como espaço de possibilidade de inscrição subjetiva, de reescrita de si que admite a escuta de si em um saber-fazer articulado à língua, revelando a diversidade com que o simbólico recorta o real, modificando o sujeito, (de)formado pela singularidade de cada língua (DI PAOLO e TURRA, 2011).

Observamos os indígenas se referirem à língua dizendo: devemos falar "a língua". Chama-nos a atenção não se afirmar falar nossa língua, uma língua ou "Guarani". A expressão "falar a língua", com o artigo "a", gera alguns efeitos e destacamos entre eles os sentidos identitário, corporal e de literalidade. Falar a língua tem o sentido de falar a língua dos pais, a língua de união de diferentes parentelas, a língua não falada pelos não índios e que distingue origens e culturas. O sintagma "língua" designa, também, um órgão corporal articulado na produção da fala, da *parole*, parte do corpo que permite alcançar o corpo do outro na

busca de afetá-lo e, com isso, promover mutualidades e singularidades. Podemos atribuir a essa emissão individual do som de língua, portanto, uma idiossincrasia. Por fim, a língua, *langue* (SAUSSIRE, 2012) pode designar o sistema abstrato de signos subjacentes aos registros orais ou escritos que compartilhados formam uma comunidade linguística. Nesse sentido, para a comunidade Kaiowá, segundo seu mito de origem, sua concepção cósmica e sua lógica de relações eu-terra-corpo-língua-cosmo imprimem ao Guarani um sentido de língua originária, língua que traduz a natureza, o que torna as demais línguas traduções ou equívocos daqueles que não compartilham das luzes divinas expressas na língua dos deuses que regem a todos. Para sermos mais justos e evitarmos distorções de nossas interpretações, indicamos Meliá (1989) e Chamorro (2008), referências mais seguras para essa discussão.

Uma vez reafirmado o lugar da língua, vamos contextualizá-la no cotidiano das aldeias que compõem a Reserva Indígena de Dourados. As lideranças e os anciãos fazem questão do uso da língua nos eventos públicos, nas festas e nas *Aty-Guasu*. Mas, da mesma forma que as terras indígenas são invadidas, a língua é atacada. Uma das formas de atacá-la é considerar o Português a língua oficial e, com esta justificativa: 1) impedir que os sujeitos falantes de outras línguas possam ter educação bilíngue; 2) excluir o conhecimento de línguas indígenas nos concursos públicos para selecionar quem trabalhará nas aldeias e; 3) limitar o acesso à escolarização superior ao não considerar o Português língua estrangeira para indígenas.

A tradução nos órgãos de Saúde é garantida oficialmente, mas depende da sensibilidade e dos movimentos políticos da gestão local. E ainda, como mais de uma língua é falada nesses estabelecimentos, a seleção ou a não tradução são escolhas políticas. Diferentemente do uso contido e ameaçado que se observa fora das aldeias há, dentro delas, o uso livre, alegre e, até certo ponto, rumoroso da língua.

Por fim, analisando as especificidades da Saúde Indígena, três considerações são necessárias: a doença indígena e a doença de branco; o remédio tradicional; e o valor do AIS.

Há uma evidente distinção, para os indígenas, do que é a doença indígena e de como deve ser tratada. As doenças de branco são conhecidas pela ciência biomédica que a trata, a doença de índio não é conhecida pela ciência e deve ser tratada pelos métodos indígenas tradicionais (LOPES, 2018). A ciência biomédica procura um enquadre dessas doenças forçando o diagnóstico e atribuindo nomes de doenças conhecidas para aquela que, por ser desconhecida, é secundarizada, desperdiçando o tratamento indígena tradicional. A tradução de diagnósticos, de documentos e de falas na Rede de Saúde pode reproduzir narrativas colonizadoras e desrespeitar subjetividades, indo, portanto, na direção oposta à produção de cuidados.

O remédio tradicional pode conviver com o remédio de farmácia. O remédio tradicional não pertence à lógica biomédica, não tem nome científico e o ensino de sua utilização não segue um método escolar. Conhecer a natureza, interessar-se pelas plantas curativas, neutras e venenosas, saber o nome e o uso apropriado de cada uma delas é sinal potencial para o exercício de uma liderança religiosa. Dessa forma, não cabe o ensino indiscriminado. Por essas características pessoais e pelo poder de curar ou de prever a morte, um AIS ocupa um lugar próximo ao lugar do xamã, um lugar sagrado, respeitado e carregado de representações ligadas aos espíritos bons da terra e do paraíso, mas também aos poderes do feitiço ou da maldição. Isso nos reafirma o valor imprescindível do vínculo nos processos de cuidado e de tradução e, consequentemente, de produções constantes sobre relações e afetos na Atenção à Saúde Indígena.

CONVIVÊNCIA, TRADUÇÃO, RESISTÊNCIAS INDÍGENAS E PRÁTICAS ESTIGMATIZANTES

Acreditamos que as resistências indígenas sejam resultado de longa experiência acumulada na convivência com o colonizador. Uma estratégia que destacamos em nosso território é a recusa em ensinar Guarani aos profissionais com quem convivem. Em sua defesa afirmam: "- a língua se aprende quando pequenininho". Observamos, também, o efeito de

interdição quando dizem que o não-indígena falante do Guarani funciona como "espião". O uso do Guarani nos diversos pontos da rede de saúde (como também em outros lugares sociais) tem o papel, portanto, de seleção de interlocutores.

Outra estratégia recorrente é a de fazer-se de bobo, *oñembotavy*. O sujeito indígena falante do Português pode passar por não falante e beneficiar-se disto (TIVIROLLI, 2018, p. 18). Os profissionais de saúde, pensando estar diante de alguém que não os compreende, se expressam livremente e, dessa forma, oferecem informações sobre o paciente, sobre a doença e sobre a percepção que t*ẽ*m dele e de como o tratam quando pensam estar agindo às escondidas.

Evidentemente, há um jogo de poder centrado na língua. Nos prontuários hospitalares encontramos, comumente, os dizeres: "paciente não se comunica bem em Português"; "nega quaisquer outras queixas"; "mau informante", ou também, "paciente com *déficit* cognitivo" (TIVIROLLI, 2018, p. 16). Assim, notificam as dificuldades linguísticas, mas também classificam o sujeito como não colaborativo e resistente, além de confundirem o *déficit* linguístico com o cognitivo e, por fim, colam à identidade do sujeito indígena uma marca que indica maior dificuldade de trabalho.

Mas essa é uma questão mais complexa. O conceito indígena de saúde difere do biomédico. Para a comunidade indígena, a saúde não é um problema orgânico. A vida é ligada aos planos espirituais e territoriais e esses planos não são de naturezas distintas e, tal qual a saúde, são componentes da vida que contêm missões nobres e desafiadoras, entre elas, pacificar os não índios e cuidar para que as próximas gerações encontrem uma terra mais apropriada para o sustento de todos. Para as nações Guarani, a boa terra é real e seu fundamento não é a natureza em si, mas o ato religioso que lhe dá princípio e conservação (MELIÀ, 1989, p. 338).

A busca de tradução, seja no Controle Social ou em outros pontos da rede de saúde é delicada. O tradutor, ao mesmo tempo que indica um avanço político na Humanização (MARTINS e LUZIO, 2011),

indica também um anteparo nas relações, podendo agir como silenciador, protetor ou manipulador das relações, como exemplificaremos.

O papel de técnico em línguas torna o tradutor um agente de mão única. A língua de partida é o Português e a língua de chegada é o Guarani. Não há espaço para a voz indígena e o paciente ouve na sua língua o que foi dito pelo profissional biomédico e repassado pelo tradutor hospitalar. O resultado esperado é a adesão ao tratamento.

O papel do tradutor vai se tornando mais político na medida em que sua intervenção cumpre outras funções. A função de promotor de cuidados hospitalares ou de intérprete em Conferências ou Audiências Públicas torna-se um lugar de poder e, com isso, sua função excede ao que o observador menos informado percebe. Há, entre as parentelas indígenas, conflitos e divergências. Um tradutor pertencente a uma parentela, que pode ser inimiga da parentela de usuárias(os), gera a ameaça constante de que a tradução seja enviesada e prejudicial.

Tal qual nas *aty-guasu*, a ausência do tradutor contratado possibilita a transformação de pacientes e acompanhantes hospitalares ou participantes de Conferências ou Audiências Públicas em tradutoras(es) informais ou intérpretes imprevistas(os). De qualquer forma, essas traduções mantêm-se como mão única e promovem o silenciamento da voz indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As subjetividades são atravessadas pela língua. Um sujeito pode ser discriminado pela língua que fala e excluído por não ser falante de outra, entretanto, expressar-se em uma língua ou calar-se são atitudes políticas. O sujeito da *pólis* traz as marcas de sua(s) língua(s).

A narrativa autobiográfica aqui produzida recupera vivências e leituras em territórios onde coabitam brasileiros, paraguaios e indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, as línguas portuguesa e guarani são as mais frequentes nos ambientes do Controle Social da Saúde. O Controle Social é o lugar de debate e de estabelecimento de diretrizes, planos e fiscalização das ações administrativas de um governo. Além

de gestores governamentais, há a presença de técnicos e de usuários dos serviços com participação paritária. Portanto, por meio do Controle Social a cidadania se estende nas ações de organização, controle e planejamento do Estado.

Entre as instâncias observadas no Controle Social na Saúde Indígena estão as Conferências e os Conselhos Municipais, as Audiências Públicas e as *Aty-Guasu* – assembleias indígenas -. A política de línguas se faz presente em todos os momentos dos eventos de Controle Social, desde o uso da língua portuguesa como oficial para a redação de documentos até os cumprimentos aos presentes: os não indígenas se dirigem a plateia sempre em português, as lideranças indígenas são bilingues e podem se manifestar em uma delas ou de forma híbrida.

Os sujeitos indígenas podem falar ora em Guarani, ora em Português. Isso facilita o uso político - fazer-se de bobo e agir como um observador que supostamente não entende o que se passa, enquanto observa atentamente os não indígenas -, ou produzir falas elaboradas, excluir os não indígenas falando a língua indígena ou, até mesmo, realizar traduções enviesadas estão entre as suas possibilidades.

Os membros da sociedade envolvente podem subalternizar a fala indígena desqualificando-a, apontando que seus valores e bases não científicas não passam de um conhecimento sem valor. Há também outra forma de desvalorizar, transformando os rituais e as falas em folclore. Assim, o que deveria ser tomado como dado cultural é colocado no lugar do exótico, do ultrapassado e esquisito. As consequências dessa posição colonialista são a de interdito à fala indígena ou **à** representatividade indígena no Controle Social, pois o que se alega é que esses sujeitos não possuem conhecimentos válidos ou não conseguem se comunicar para representar um segmento social.

Os desdobramentos sociais decorrentes desta arena de debates são conhecidos: o sujeito da sociedade envolvente sabe que mesmo os indígenas apresentando bons argumentos e tendo sucesso em suas propostas, quando elas forem encaminhadas às esferas do governo serão novamente desqualificadas. Os indígenas sabem disso e constroem suas

resistências para sobreviver, conquistar lugares de fala mais reconhecidos e também denunciar a violência colonial que os atingem.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: UFMG. 2010.

APPADURAI, A. *Soberania Sem Territorialidade: notas para uma geografia pós-nacional*. *In:* São Paulo: CEBRAP, Novos Estudos nº 49, 1997.

BECKER, S.; OLIVEIRA, E; MARTINS, C. P. "*Onde fala a bala, cala a fala": resistências às políticas da bancada da Bala, do Boi e da Bíblia em Mato Grosso do Sul.* Rede HumanizaSUS, 2016. *In*: http://www.redehumanizasus.net/94812-onde-falaa-bala-cala-a-fala. acesso em 19 Mar. 2018.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG. 1998.

BRASIL. Lei 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS)... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CHAMORRO, G. *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: Ed UFGD, 2008.

DI PAOLO, A. F.; TURRA, B. M. Língua estrangeira e subjetivação - uma reescrita de si. In: *Anais do VI Congresso Nacional de Psicanálise da UFC, 2011*. Disponível em: http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Trabalhos/07.pdf Acesso em 11 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2012.

LOPES, D. C. *Atenção diferenciada à saúde indígena: biopolítica e territorialidades no Polo Base de Dourados, MS.* UFGD. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados. 2018.

MACIEL, N. A. *História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho* (1920-2005). Dourados, MS: EdUFGD, 2012.

MARTINS, C. P. No HU de Dourados, todo dia é dia de índio. In: *Caderno HumanizaSUS*. Vol 3 - Atenção Hospitalar. Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2011. p. 357-260.

MARTINS, C. P.; LUZIO, C. A. Considerações sobre o processo de humanização no H.U. de Dourados -MS. In: *Caderno HumanizaSUS*. Vol 3 - Atenção Hospitalar. Brasília - DF: Ministério da Saúde, 2011. p. 63-79.

MELIÀ. B. *A experiência religiosa Guarani*. In: MARZAL, M. *et al*. O rosto índio de Deus. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. P 355-421.

MORENO, G. O processo histórico de acesso à terra em Mato Grosso. *Geosul*, v.14, n.27, p.67-90, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/18833/20128. Acesso em 15 jun. 2020.

PEREIRA, L. M. *Os Terena de Buriti: as formas organizacionais, territorialização da identidade étnica*. Dourados, MS: UFGD. 2009.

PEREIRA, L. M. *Parentesco e organização social kaiowá* (Dissertação de Mestrado). IFCH-UNICAMP, Campinas, SP. 1999.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*. 2011, v. 32, n. 114. p. 171-188.

RAMOS, D. V.; CRUZ, E. S. Língua, poder e identidade em Ngugi wa thiongo e Kanavillil Rajagopalan. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 13-27, jun/2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37375>. Acesso em: 11 jul.2018.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*. 2015, v. 29, n. 29, 2015, p. 89-103.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. Controle Social e Ensino em Saúde: por uma práxis psicológica Decolonial. *ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL,* [no prelo].

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto),* São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942013000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jun. 2020.

TIVIROLLI, J. C. F. *A Palavra Humanizada: línguas e existências políticas*. Trabalho de Conclusão de Residência Multiprofissional em Saúde. Hospital Universitário de Universidade Federal da Grande Dourados. 2017.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS E A CRISE DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL NO BRASIL

Diana Melissa Ferreira Alves Diniz[9]
Amanda Oliveira de Sousa[10]

INTRODUÇÃO

Os Direitos Fundamentais têm sido objeto de estudo de juristas, historiadores e filósofos por sua importância para a evolução das sociedades humanas. Sobre o tema, há diferentes denominações, conceitos e fundamentos de existência. Em forçosa síntese, pode-se dizer que se tratam de prestações fundamentais positivas ou negativas, essenciais à Dignidade humana, cujo credor é a pessoa e o devedor, geralmente, o Estado.

Cada contexto histórico possibilitou, por sua própria natureza, questionamentos acerca de determinados direitos com ele relacionados, razão pela qual a doutrina convencionou chamar estas "ondas" de "gerações de direitos" e, posteriormente, de "dimensões de direitos", reconhecendo que a segunda nomenclatura traduzia mais adequadamente a ideia de que estes se sobrepõem e são interdependentes.

Malgrado o estudo do tema possa ir dos antecedentes seus remotos, estimados no séc. VI a.C., até a inovadora e ainda pouco aprofundada sétima dimensão, o presente trabalho objetiva realizar um recorte relativo à segunda e à terceira dimensões, tratando dos direitos individuais e sociais que, mesmo não estão plenamente efetivados no Estado Brasileiro, têm sofrido ameaças e lesões, colocando-se em crise o Estado de bem-estar social.

---

[9] Mestra em Direito (UFERSA). Professora temporária do Curso de Direito (URCA). CV: http://lattes.cnpq.br/0966623925373522

[10] Mestranda em Direito (UFERSA). CV: http://lattes.cnpq.br/9917143579534218

Nesse sentido, a primeira seção se destina a compreender o surgimento e a evolução de tais direitos, realizando uma abordagem historicista e romântica, no sentido de que, para fins de compreensão, se vislumbrará como se esta fosse sempre positiva, quando, na verdade, foi e é uma sucessão de avanços e retrocessos.

Para tanto, foi utilizado o método dialético, confrontando aspectos sociais, políticos e econômicos da temática abordada e, como método auxiliar, o histórico, pautado na necessidade de compreender as nuances do atual estágio através do passado. A pesquisa foi bibliográfica, de natureza qualitativa, utilizando livros, artigos, periódicos e documentários.

DESENVOLVIMENTO

Nas sociedades pré-históricas, de forma embrionária, se desenvolveram os antecedentes remotos dos direitos fundamentais. Entretanto, somente na Idade Moderna foram reunidos os três elementos essenciais para sedimentar a ideia: o conceito de Estado, a noção de indivíduo e a consagração da escrita (DIMOULIS, 2001).

Nesse período, houve a formação dos Estados Nacionais e o regime político vigente era o Absolutismo Monárquico, em que o Rei era a fonte única de todo o Direito e era irresponsável, prestando contas somente a Deus. Diante disso, o indivíduo apenas era visto na qualidade de súdito e não de pessoa detentora de direitos.

Frente a tamanha opressão política, surgiram movimentos sociais em sentido contrário, eclodindo, inicialmente, na Inglaterra, sendo seguido pelo complexo processo de independência dos Estados Unidos e alcançando notoriedade na Revolução Francesa.

Como fruto dos processos de luta, surgem uma série de documentos históricos que buscam limitar o poder dos reis e transferi-lo para o parlamento, fincando as bases da Democracia Moderna e garantindo, pela primeira vez aos cidadãos, direitos oponíveis ao Estado (COMPARATO, 2017).

Até esse momento, o "inimigo" era o Estado absoluto, o Leviatã de Hobbes. Assim, o objetivo de documentos como o *Bill of rights inglês*

(1689), da *Declaração de Direitos da Virgínia (EUA* - 1776) e, da mais famosa, *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão* (FRA - 1789) era diminuir o poder estatal com base filosófica nos ideais iluministas e econômica no liberalismo (TAVARES, 2018).

Deveria, portanto, o Estado ser o mínimo, sendo sua única função a segurança pública, enquanto as demais questões seriam reguladas pela sociedade e pelo mercado. Assim, nascem os direitos fundamentais de primeira dimensão, chamados de direitos individuais e políticos, exigindo-se uma atuação negativa estatal.

O cidadão, enquanto sujeito de direitos, se opõe ao Estado para exigir que este se abstenha de interferir nas suas liberdades. São direitos de primeira geração: a vida, a liberdade, a propriedade, a liberdade de iniciativa, de eleição de profissão, as liberdades políticas através de participação, manifestação e voto. Deu-se, portanto, nesse contexto, o surgimento das "liberdades negativas".

Conforme já citado, os direitos fundamentais são históricos e vão sendo demandados quando o contexto social e as mudanças de conjuntura o permitem, de acordo com as necessidades do momento (BOBBIO, 2004).

O período de questionamento/reconhecimento dos direitos sociais transcorreu do fim século XIX, após a revolução industrial e se desenvolveu posteriormente à primeira Grande Guerra, no séc. XX. Vigorava, então, a ideia de igualdade formal e, diante da abstenção na seara privada imposta ao Estado, restaram na mesma posição o patrão e o operário, culminando em um processo de pauperização em massa, eis que a maioria das pessoas não dispunha de meios materiais para efetivar seus direitos individuais.

Se, na superação da Monarquia, o Estado era o inimigo contra quem deveriam ser protegidas as liberdades individuais, no período que se segue, o Estado se converte em amigo, pois, além das prestações negativas, passa a ter a obrigação de atuar positivamente, satisfazendo necessidades coletivas da comunidade (TAVARES, 2018).

É assim que surgem os direitos sociais e econômicos, com essa mudança radical de posição estatal. Já não se trata de se proteger contra os arbítrios do Estado, mas de elaborar um rol de pretensões exigíveis deste, tais como o direito ao trabalho, à proteção em caso de desemprego, ao salário mínimo, a uma jornada máxima de trabalho, ao repouso remunerado e ao acesso ao ensino e à educação.

Da mesma forma que há marcos históricos na dimensão anterior, nesta figuram como de essencial importância a criação da Organização internacional do trabalho (1919), e as Constituições do México (1917) e de Weimar (1919), que foram as primeiras do mundo a se comprometerem com direitos sociais, percebendo-se a mudança do Estado Liberal-mínimo para o Estado de bem-estar social (COMPARATO, 2017).

É importante destacar que, parte da doutrina entende estes processos como a evolução dos "direitos humanos" ainda não fundamentais. Somente após a segunda guerra mundial, buscando-se uma retomada dos ideais de fraternidade universal, dignidade da pessoa humana e, a partir da fundação da Organização das Nações Unidas, iniciou-se um processo de universalização destes, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seguida de convenções e pactos, podendo-se destacar o Pacto internacional pelos direitos civis e políticos e o Pacto pelos direitos econômicos, culturais e sociais, ambos de 1966.

Nesse contexto, tais direitos passaram pelo processo de "fundamentalização", isto é, passaram a ser positivados pelas Constituições dos países, criando-se mecanismos internos para garanti-los (BOBBIO, 2004). Assim como outros Estados, o Brasil se compromete, em seu documento escrito de maior relevância tanto com os direitos individuais, quanto com os sociais e econômicos, como se verá adiante.

É possível encontrar referências aos direitos fundamentais em todas as constituições brasileiras, embora cada uma delas tenha suas respectivas características e estejam tanto a par dos acontecimentos mundiais, quanto dos processos políticos internos.

A Constituição do Império, outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, foi umas primeiras do mundo a ter em seu texto um

rol de direitos fundamentais. Destaca-se o art. 179 com seus 35 incisos em que, dentre outras garantias, estavam a inviolabilidade dos direitos de liberdade, igualdade e segurança individual. Percebe-se a predominância dos direitos de primeira geração, típicos do período liberalista vigente na época.

A Constituição da República de 11 de novembro de 1891 não apresentou grandes diferenças em relação a anterior, embora tivesse sido abolida a escravidão em 1888. Fato é que a Carta política não alcançou eficácia social, não regendo o meio para o qual foi feita. A sua Declaração de Direitos do art. 72 assegurava para brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança e à propriedade.

Foram acrescidos o direito de associação e de reunião e incluído o *habeas corpus* como garantia, mas deixaram de ser previstos o socorro público e instrução primária. Assim, somente eram reconhecidos direitos individuais que também não tinham efetividade diante da política de coronelismo então vivida (SILVA, 2011).

Por sua vez, a Constituição de 1934, que vigorou por pouco mais de três anos, inovou ao criar o título "Da ordem Econômica e Social", estabelecendo à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar econômico, dotando de fundamentos os direitos sociais dos arts. 115 a 143. Na seara trabalhista, proibiu-se a diferença salarial decorrente de idade, sexo ou estado civil.

Ocorre que houve uma grande frustação social com o Golpe de Estado de 1937, com sua carta ditatorial. Na Constituição "Polaca" houve grandes retrocessos e diversos direitos que mal tiveram tempo de se efetivar foram suprimidos (VILLA, 2011).

Com a redemocratização, em 1946, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro revigorou os direitos fundamentais e tratou de temas como a nacionalidade, a cidadania, direitos e garantias individuais e também sociais e econômicos, trazendo um período de grande liberdade democrática. Além disso, aboliu-se a prisão perpétua e a pena de morte, salvo em casos de guerra declarada.

Com a Constituição de 1967 e a sua emenda de 1969, colocou-se a Doutrina da Segurança Nacional acima dos direitos individuais previstos no art. 150 e dos sociais dos trabalhadores previstos no art. 158. A questão é que o texto constitucional, mais uma vez, divergia da realidade do país e os direitos fundamentais foram sufocados pelo período de 20 anos em um regime que perseguia, torturava e matava seus opositores (SILVA, 2011).

O contexto de nascimento da Constituição brasileira vigente é singular. Quanto aos aspectos jurídicos e filosóficos, isto se dá sob o paradigma do Neoconstitucionalismo, havendo uma reaproximação entre o direito e os valores éticos e morais. Além disto, a Constituição deixa de ser uma mera carta de intenções políticas e passa a figurar no centro do ordenamento jurídico e, junto com ela, os direitos fundamentais (BARROSO, 2015).

O contexto político é o que sucede o período ditatorial, por isso, há uma grande preocupação em proteger e garantir tais direitos, tanto individuais, quanto sociais. Assim, o rol destes que, nas Cartas anteriores, ocupava a parte final, se alarga e migra para o início da CF/88, ficando mais concentrados entre os arts. 5º e 17, embora estejam presentes por todo o texto (SILVA, 2011).

Por sua vez, o art. 170 da Carta Magna trata dos princípios gerais da atividade econômica, dentro do título "Da Ordem Econômica e Financeira". Percebe-se que a atividade econômica no Brasil é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, sendo que a finalidade desta é assegurar a todos uma existência digna, conforme os ditames da justiça social (BRASIL, 1988).

Para se compreender a problemática estudada, é preciso versar sobre questões políticas e econômicas do Estado Brasileiro. Desenvolveu-se, no Brasil, um modelo de Estado intervencionista, a partir da década de 1930, para substituir o modelo agroexportador pré-existente. Nesse período, houve inovação pela criação de uma legislação trabalhista e pela reestruturação de uma rede de bancos oficiais para financiar o processo

de acumulação, gerando condições materiais para subsidiar um novo modelo industrial (OLIVEIRA, 1999).

Ocorre que, na década de 1980, este Estado Desenvolvimentista entrou em colapso, diante de uma crise financeira intensificada pelo acúmulo da dívida interna e externa do país. Esta crise se deu juntamente com reabertura democrática, após 20 anos de governo autoritário, e em meio a um contexto de mudanças de cunho neoliberal em toda a América Latina.

Nesse momento de embates políticos, o Brasil foi o último país do continente a implementar um projeto neoliberal, que transcorreu nos anos 90, subordinando-se à "nova ordem mundial" em decorrência dos fenômenos de hiperinflação e instabilidade política do final da gestão Sarney (SOARES, 2001).

Entretanto, o efetivo marco histórico que determinou a inserção neoliberal no Brasil foi o *Consenso de Washington*, ocorrido nos Estados Unidos em 1989, em que o governo daquele país condicionou ajuda financeira aos países que adotassem a cartilha neoliberal com medidas de austeridade que reduzissem o Estado ao "mínimo" e abrissem a economia ao mercado externo, através da fórmula de que a desregulamentação aumenta a produtividade (TEIXEIRA, 1998).

No governo Collor, essa agenda se materializou através dos seus "planos de estabilização", que culminaram no aprofundamento da crise com reflexos para a população mais vulnerável. Desemprego e inflação aumentaram e as políticas públicas sofreram um verdadeiro desmonte, sendo este o primeiro ataque às prescrições sociais contidas na recente Constituição Federal de 1988.

No pós-impeachment, nos dois anos que passou à frente do governo e sob o pretexto da interinidade, Itamar Franco deu continuidade à agenda liberal, embora se apropriasse de um discurso social. Em 1994, assumiu a presidência o seu ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso, endossando a política de seus antecessores. Nesse sentido, FHC se propôs a acabar com a inflação, efetuar privatizações e reformar a constituição para flexibilizar as relações de trabalho.

A atuação política de Fernando Henrique Cardoso pautou-se pela compressão salarial e por uma busca pelo ajuste fiscal. Para tanto, foram promovidas diversas privatizações de empresas estatais e viabilizadas reformas previdenciária e administrativa, medidas que não surtiram os efeitos esperados e acabaram resultando em redução de investimentos sociais, o que atingiu diretamente a massa dos trabalhadores, justamente a que mais demanda os direitos sociais (NETTO, 1999).

O que se percebe das políticas implementadas durante toda a década de 90 é que elas não geraram o crescimento econômico planejado e que a realidade social em muito se afastou dos preceitos da dignidade da existência e da justiça social, sendo incompatíveis com a Ordem Social e Econômica constitucionalmente estabelecida.

A conjuntura dos anos 2000, por sua vez, foi diferenciada. Através dos desdobramentos do que se convencionou chamar de pós-neoliberalismo na América-latina, para denominar os governos autodenominados progressistas, buscou-se um distanciamento dos governos ligados ao Consenso de Washington, não sendo diferente no Brasil.

Com a eleição de Lula em 2002, foi apresentada uma proposta de superação da lógica neoliberal, embora isto não se tenha dado, na prática, da forma que esperavam os setores à esquerda. O presidente fez concessões aos setores de centro-direita e, no primeiro mandato, não se afastou muito dos pilares estabelecidos por FHC, ficando dividido entre o capital internacional e os movimentos sociais (ANTUNES, 2005).

No fim do primeiro mandato e início do seguinte, percebe-se uma mudança de postura estatal intensificando a atuação na área econômica, com investimento nas empresas estatais, presença de diferentes formas de financiamento público, definição de uma política industrial, oferta de crédito e fortalecimento de bancos públicos, medidas de caráter social com ampliação de gastos e aumentos progressivos do salário-mínimo.

A presidenta Dilma Rousseff deu continuidade à estratégia do governo anterior, defendendo um programa de crescimento acelerado e mantendo o foco em questões sociais. Fato é que a governante teve

de se aprofundar em questões mal resolvidas na sociedade brasileira, agravando os debates sobre a atuação estatal (LOPREATO, 2015).

Ademais, em seu segundo mandato, enfrentou forte oposição parlamentar e as tentativas de reforma tributária e política restaram infrutíferas. E, diante do aprofundamento da crise no país, em 2016, Dilma foi afastada da presidência pelo processo de impeachment, diante de intrincado contexto político sobre o qual não se faz possível estender comentários no presente trabalho.

O que não se pode negar é que, através da atuação estatal nos governos Lula/Dilma, foi que se chegou mais perto da efetivação dos direitos sociais contempladas na CF/88. Neste período, no que concerne à educação, habitação, infraestrutura, e redução das desigualdades, foram grandes os avanços (CAMPELLO, 2017).

Desde a assunção do vice Michel Temer à presidência em 2016 e com a eleição de Bolsonaro (2018), retornam ao foco as políticas neoliberais anteriormente desenvolvidas, razão pela qual, no tópico que segue, serão discutidos reflexos destas novas ações e propostas sobre os direitos fundamentais, atentando para a necessidade de se evitar retrocessos.

Diante disto, é possível realizar uma análise de atuações políticas que, desde a assunção de Temer à presidência, buscam retomar a cartilha neoliberal, ameaçando ou lesionando diretamente estes direitos e gerando uma verdadeira crise no Estado de bem-estar social no Brasil, indo em sentido oposto ao projeto da campanha política que o elegeu como vice-presidente.

O primeiro destes ataques se deu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 cujo projeto ficou conhecido como "PEC do fim do mundo". O texto prevê que, durante 20 anos, as despesas primárias do orçamento público ficarão limitadas à variação inflacionária, o que, na prática, significa o congelamento de gastos sociais com reflexos na educação, na cultura, na saúde, dentre outros.

As consequências disto já são notáveis, por exemplo, quanto ao sucateamento das Universidades Públicas, cujos orçamento foram limi-

tados. Não seria de espantar que, em pouco tempo, se apelasse para a fórmula de que ineficiência gera prejuízo e conduz à privatização.

Outro ponto que merece referência foi a aprovação da a Lei nº 13.467 de 2017, também conhecida como "Reforma Trabalhista", cujo objetivo seria combater o desemprego e a crise econômica no país. Ocorre que os efeitos da referida reforma não foram os esperados e esta resultou em uma grave ofensa a direitos sociais do trabalho.

A referida lei, na verdade, destroçou o Princípio da proteção do hipossuficiente nas relações de trabalho, dificultou o acesso à justiça e desmontou a atuação dos sindicatos. Segundo dados do Ministério Público do Trabalho, em relatório para analisar os efeitos da reforma após um ano da lei, percebeu-se aumento da informalidade, diminuição da massa salarial, sendo que, além de as mudanças não terem provocado aumento significativo de empregos, ainda ajudaram a precarizar as relações de trabalho no país (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO, 2018).

Ainda no governo Temer, houve a tentativa de implementar uma reforma da previdência social extremamente danosa aos setores mais pobres da população e que, por outro lado, ignorava privilégios de alguns setores, a inadimplência e sonegação por parte das empresas. Diante da grande rejeição popular ao governo e, na iminência de novas eleições parlamentares, não houve "ambiente político" para a aprovação da proposta.

Ocorre que, com a eleição de Bolsonaro à presidência, em 2018, findou-se por legitimar um programa assumidamente neoliberal, conforme se extrai do seu plano de governo. Os principais pontos do documento relativos à Economia são maior abertura ao mercado, menor atuação do Estado, fim de políticas populistas e privatizações de empresas estatais.

Pelo exposto, o que se pode perceber é que a retomada da agenda liberal no Brasil, sob pretexto de expurgar a crise econômica, se desenvolve através de fórmulas já conhecidas e se traduz numa série de desrespeitos sistemáticos aos direitos fundamentais por parte do Estado. Diante disso, é flagrante a crise do Estado de bem-estar social no país, cuja realidade

social se distanciou da Constituição e o ataque aos direitos sociais se tornou prática de governo.

CONSIDERAÇÕES

Conforme o exposto, os Direitos Fundamentais podem ser analisados através de sua evolução histórica. O seu aparecimento nas sociedades humanas ocorreu de acordo com as demandas de cada momento, conforme surgiam as necessidades, travavam-se lutas pela sua conquista.

Os primeiros direitos a serem questionados foram os individuais em razão de que, naquele contexto, era preciso limitar a arbitrariedade do poder estatal, exigindo garantias quanto à vida, à liberdade, à propriedade, à participação política, ao devido processo legal, dentre outras.

Posteriormente, surgiu a necessidade de atuações positivas do Estado, para criar instrumentos de realização daquelas primeiras exigências, nascendo, portanto, os direitos prestacionais de cunho social orientados para o trabalho, a previdência, a educação e a saúde, por exemplo.

Fato é que estes direitos deixaram de ocupar apenas declarações políticas e migraram para as Constituições dos Estados. Da mesma forma, estas Constituições passaram o ocupar o lugar central dos ordenamentos jurídicos e, assim, tais direitos conquistaram mecanismos garantidores e, atualmente, integram a própria substância das Democracias modernas.

Com o Estado brasileiro não foi diferente. Todas as Constituições, desde o Império, contêm previsão de Direitos fundamentais. Com o desenvolvimento do Constitucionalismo nacional, o rol de direitos previstos nas Cartas Políticas foi se alargando e se aprofundando, conforme exigiam as realidades internacional e interna, mesmo que tais previsões nem sempre refletissem a realidade social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nascida sob o paradigma do Neoconstitucionalismo e no momento de reconquista da Democracia no país, mostrou grande preocupação em prever e proteger direitos tanto individuais, quanto sociais, contendo um dos maiores róis de direitos fundamentais do mundo elencados em uma Constituição.

Ocorre que a atuação Estatal, através de políticas do Governo, já implementou e busca retomar uma agenda de caráter liberal disfarçada de legalidade que, não só contraria o projeto constitucional, mas também finda por desrespeitar sistematicamente os direitos fundamentais por ele garantidos.

Tal política se desenvolveu no Brasil na década de 90 e, apesar de ter mostrado resultados catastróficos, principalmente para a população mais vulnerável, está sendo retomada nos últimos anos. Assim, o Estado, que acabara de diminuir as desigualdades e de se aproximar de uma efetivação das previsões Constitucionais voltadas para a dignidade da existência e para a justiça social, adentra numa crise do bem-estar que pode culminar em grandes retrocessos.

Nesse contexto, investimentos sociais têm sido diminuídos e direitos sociais subtraídos, especialmente os trabalhistas e previdenciários. O que se percebe é que as fórmulas de austeridade não foram eficazes para recuperar a economia, gerar investimentos e aumentar empregos no passado e tampouco podem sê-lo no presente, eis que, no atual estágio do capitalismo financeiro, o dinheiro não gasto em direitos trabalhistas, por exemplo, não é reinvestido na atividade, visando somente se auto remunerar através da especulação.

Pelo exposto, é preciso questionar até que ponto as decisões de governo são de natureza política e visam o interesse público ou são decisões econômicas travestidas, sendo tomadas, na verdade, pelos detentores do poder econômico que controlam o país através da dívida pública. Se não for o povo capaz de, através de sua Constituição, tomar as decisões políticas fundamentais, não só o Estado de bem-estar e os direitos sociais estarão fadados ao fracasso, como também a própria Democracia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BOBBIO, Norberto, 1909- **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.

CAMPELLO, Tereza. **Faces da Desigualdade no Brasil, um olhar sobre os que ficam para trás**. Brasil, 2017. Disponível em < http://209.177.156.169/libros/Faces_da_desigualdade_no_brasil.pdf>. Acesso em 20 de fev. de 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

DEDO na ferida. Direção: Silvio Tendler. Brasil, 2017. Documentário (90 min), colorido, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tRdhOrcmRHQ> Acesso em: 20 de fev. 2019.

DIMOULIS, Dimitri. **Dogmática dos Direitos Fundamentais**. Conceitos básicos, Caderno de Comunicações: Curso de Mestrado em Direito da Universidade Metodista de Piracicaba, ano 5, n. 2, jan. 2001.

LOPREATO, Francisco Luiz C. **Aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma**. Textos para discussão IPEA: 2015. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2039.pdf> acesso em 20 de fev. 2019.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. DOI:10.5380/rinc.v4i1.50289.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. MPT seminário sobre efeitos da reforma trabalhista. Disponível em: < http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal_mpt/mpt/sala-imprensa/mpt-noticias/5546c410-6f31-457b-8654-4dad76df32c1> Acesso em 24 de fev. 2019.

NETTO, J. Paulo. **FHC e a política social:** um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.) O desmonte da nação: balanço do governo FHC. 3ª ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 75-89.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 24-28.

SILVA, José Afonso da. **O constitucionalismo brasileiro**: evolução institucional / José Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2001.

SOARES, L. Tavares. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2001.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional** / André Ramos Tavares – 16. Ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

TEIXEIRA, F. José**.** O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. Jose (Org.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195-252.

VILLA, Marco Antônio. **A história das Constituições Brasileiras**. São Paulo: Leya, 2001.

UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIVERSIDADES SEXUAIS NO CENÁRIO ESCOLAR

Gabriel Batista Mota[11]
Renata Maria Coimbra[12]

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo promover uma reflexão sobre o debate acerca das diversidades sexuais na esfera pedagógica da educação básica nacional a partir de uma investigação realizada no ano de 2021 com cerca de 116 docentes do ensino fundamental II e médio da rede estadual pública de um município de médio porte – de pouco mais de 220 mil habitantes – do interior sudoeste paulista.

A escola não é apenas um local de transmissão e/ou mediação de saberes, mas também de enfrentamentos e lutas sociais, já que ela reproduz a sociedade na qual está inserida. Desta forma, este espaço também se configura como um local no qual os LGBTs necessitam exigir seus direitos, assim como respeito.

Isto ocorre porque este grupo é visto tanto como uma 'minoria' social, como culpados por terem 'escolhido' um estilo de vida reprovado culturalmente e, como uma das muitas consequências, se apresentam atualmente como o principal alvo de agressões, discriminações e violações dentro deste ambiente de ensino (MOTA; FRANCISCO, 2018).

Debater as diversidades e suas complexidades ainda é um *tabu* tanto na sociedade como também na escola brasileira, já que ela está localizada em uma cultura que possui a divisão sexual como um de seus principais pilares morais (FRY; MACRAE, 1985) um exemplo desta segregação é

---

[11] Mestrando em Educação (UNESP). CV: lattes.cnpq.br/1058264641736979

[12] Pós-doutora em Psicologia (UFMG). Docente do Departamento de Educação (UNESP). CV: lattes.cnpq.br/0332202889630507

a separação de tarefas, logo nos primeiros anos, de meninos e meninas ou a distinção entre comportamentos heterossexuais e homossexuais.

Na esfera pedagógica, mesmo com efervescência dos movimentos sociais trabalhar as diversidades e sexualidades ainda é uma temática delicada e que pouco encontra adeptos neste ambiente, principalmente pela, ainda, forte interferência dos dogmas cristãos herdados do Império Romano e potencializados pelas Igrejas Católicas e Evangélicas.

A interseção da Educação com esta temática ainda é vista como indigna, impura ou capaz de subverter ou converter alguém, principalmente por ela ainda ser relacionada, no imaginário popular, a o *boom* das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) nos anos de 1980 (ALTMANN, 2013).

Na contemporaneidade o cenário brasileiro ainda não encontra muitas conquistas a serem elencadas sobre a relação Educação-Diversidades Sexuais no âmbito das instituições de ensino, já que quando esta discussão é levantada imediatamente grupos conservadores e religiosos se intrometem para barrar qualquer tipo de promoção dos direitos humanos como resultado do "[...] forte controle heteronormativo, estando a heteronormatividade presente em seus discursos, silêncios e práticas, faz-se necessário repensar a lógica e desvelar os mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar." (PINHO; PULCINO, 2016, p. 677).

Como resultado desta falta de interesse ou preparo às sexualidades no sistema educacional nacional, são comuns os episódios de violência, discriminação e *bullying* (MOTA; FRANCISCO, 2018) nas escolas brasileiras, atos estes que quase sempre são validados por estas instituições que não se posicionam contrárias a este tipo de violação LGBTfóbica.

Isto acarreta em sérios problemas, pois já que as instituições não os preparam, estes jovens docentes acabam entrando em sala de aula com saberes sobre as sexualidades baseados quase sempre em pensamentos do senso comum ou, às vezes, até sem isso. Assim, não se fomenta a construção crítica e nem a busca por respeito ou igualdade nestes espaços (ALTMANN, 2013).

Embora na contemporaneidade os movimentos sociais tenham conseguido avançar na conquista de poucos direitos e do respeito, também é necessário levar estas lutas às instituições de ensino (NARDI, 2012) porque é onde os casos de preconceito ocorrem com mais frequência e onde nem sempre são investigados ou punidos, já que socialmente se atribuem tais ocorrências á imaturidade das crianças ou adolescentes, desconsiderando o grau de maldade que possam ter praticado (ALTMANN, 2013) e também não se atentado ao fato de que os LGBTs são apontados, na maior parte dos levantamentos científicos, como o grupo social que atualmente mais sofre com intolerância na esfera educacional (PINHO; PULCINO, 2016).

É importante ressaltar que mesmo sendo uma pauta tão difícil socialmente, é necessário que estas questões sejam levadas ao interior dos ambientes de transmissão do conhecimento, pois representa uma das muitas maneiras naturais com que o ser humano pode exercer sua identidade e afetividade em grupo ou individualmente e que tais demonstrações não necessariamente se ligam ao ato sexual ou ao caráter de cada um (COSTA, 1992; HEILBORN, 2004; GAGNON, 2006; CASS, 1984).

Esta intersecção se mostra cada vez mais necessária, principalmente pelo retorno ao conservadorismo dos anos de 1960 que a sociedade contemporânea brasileira apresenta atualmente, uma prova disto é o levantamento do *American Journal of Public Health* que mostrou que adolescentes LGBTs entre 13 e 18 anos têm sete vezes mais probabilidades de cometer suicídio, do que heterossexuais na mesma faixa etária, em decorrência da LGBTfobia também acometida dentro das escolas (MOTT, *In:* FIGUEIRÓ, 2009).

Com este cenário de cerceamento, intolerâncias e silenciamentos, agora, mais do que nunca, é necessário trazer estes debates para dentro das instituições de ensino, não apenas para discutir e desmistificar as questões de gênero e sexualidades, mas também para que estes jovens entendam que tais características são inerentes aos ser humano, isto é, são naturais (RIBEIRO, *In:* RIBEIRO; SILVA; MAGALHÃES;

QUADRADO, 2008) e, como tal, deveriam ser isentas de todo e qualquer tipo de segregação ou preconceito.

Mesmo que nem todos os profissionais da educação sintam-se capazes ou interessados para trabalhar com estas temáticas por terem sido formatados em uma instrução conservadora e fortemente cristã que não os preparou para esta empreitada (FERNANDES, *In:* RIBEIRO; SILVA; MAGALHÃES; QUADRADO, 2008), é por esta razão que o presente trabalho investigou as concepções e os valores desses indivíduos sobre o manuseio destes assuntos no ambiente pedagógico por meio de um questionário *on-line* auto aplicável, voluntário e anônimo respondido por 116 educadores do ensino fundamental II e médio pertencentes à rede estadual de ensino de uma cidade do interior sudoeste paulista.

A PESQUISA COM PROFESSORES ESTADUAIS DO SUDOESTE PAULISTA

Para compreender se/como os professores, do ensino fundamental II e médio da rede estadual de uma cidade do interior sudoeste paulista, trabalham ou se relacionam com as discussões sobre as diversidades sexuais no ambiente escolar contemporâneo, os autores construíram um questionário *on-line* autoaplicável anônimo e voluntário com a autorização da universidade na qual estão inseridos e da Diretoria Regional de Ensino da qual os referidos docentes fazem parte.

Entre os aproximadamente 350 docentes ligados à Diretoria Regional de Ensino da dada região, incluindo efetivos, contratados e eventuais, apenas 116 responderam, ou seja, pouco mais de 33% dos docentes que estavam ministrando aulas no primeiro semestre de 2021.

No que tange seus perfis, a maior parte era de mulheres cis (67,2%) casadas (46,6%) com idade entre 30 a 39 anos completos (29,3%) de cultura católica (65,5%) heterossexuais (86,2%) atuantes na educação entre 10 e 20 anos (33,6%) com alguma pós-graduação (50,9%).

Após entender quem são estes profissionais que aceitaram participar anonimamente e de forma voluntária deste estudo, a pesquisa apresentou seis temas, socialmente considerados como delicados para

o cenário escolar, que estavam em perguntas de múltipla escolha e que também deveriam ser respondidos em perguntas com mais de uma opção.

Estas duas formas de resposta para um tema específico funcionaram da seguinte forma: primeiro houve uma questão que possuía algumas frases de senso comum listadas sobre um dos seis temas. Depois de selecionar livremente com quais destas frases concordava, podendo escolher quantas quisesse, o voluntário seguia para as perguntas seguintes que eram de múltipla escolha onde ele deveria informar se saberia trabalhar tal tema na sala de aula e depois se achava ou não que os pais/responsáveis concordariam com tais debates na escola.

O primeiro ponto tratado foi o Vírus de Imunodeficiência Humana (HIV). Como já explicado, a primeira questão foi uma lista de 15 frases baseadas ou não no senso comum. Os entrevistados poderiam selecionar quantas tivessem vontade. As três mais votadas foram "Eu sei o que é o HIV" foi a mais elegida (94%), seguida por "O HIV não é um assunto importante para ser trabalhado na escola" (8,6%) e "Os LGBTs são os principais alvos do HIV" (3,4%), na pergunta de múltipla escolha seguinte, os pais aprovariam que o assunto fosse trabalhado nas escolas na opinião de 83,6%.

Como pode-se perceber neste primeiro *tabu* os professores respondentes afirmaram saber o que é o HIV e que até pensam que seria um ponto que receberia a aprovação dos responsáveis ao ser trabalhado na sala de aula, entretanto, também é possível notar certa ligação com uma religiosidade e uma visão incorreta sobre a relação HIV-LGBTs, já que entre tantas outras frases soltas do senso comum, duas das poucas escolhidas foram afirmando que tal vírus não seria algo dado ou permitido por alguma divindade e que os LGBTs seriam o principal público-alvo de tal enfermidade.

Esta intolerância de pensamento, ao associar apenas os LGBTs a um microrganismo, se enraíza na dualidade do senso comum, isto é, sendo a sociedade brasileira dividida entre duplicidades, como a heterossexualidade *vs* homossexualidade, por exemplo, socialmente se tornou um hábito popular relacionar as negatividades da sexualidade apenas

à homossexualidade, tornando-a impura, pecadora e o principal alvo passível de críticas, julgamentos e condenações (MISKOLCI, 2009).

O segundo tema foi o 'sair do armário'. Como de costume, a primeira pergunta apresentou uma lista de 18 afirmações baseadas em crenças socialmente construídas. Como os envolvidos tinham a possibilidade de escolher quantas quisessem, selecionaram 13 delas. As três mais popular foi a "Eu sei o que são LGBTs" (76,7%), seguida por "Eu sei o que é Sair do Armário" (56,9%) e "Sair do Armário é algo que diz respeito somente a pessoa" (56%).

Nas duas questões de múltipla escolha seguintes, 51,7% acreditam que os pais não gostariam que a temática 'LGBT' fosse mencionada dentro das escolas e 63,8% também pensam que os responsáveis se descontariam com o assunto 'Sair do Armário' caso houvesse algum debate no âmbito educacional. Em uma terceira questão ainda sobre estes dois temas 51,7% afirmaram que não sabem trabalhar tais pontos caso lhe fossem solicitados.

Quando observamos este segundo tópico do formulário percebemos ainda o desinteresse com esse estudo. Embora a maioria considere que 'Sair do armário' seja algo importante para os LGBTs, também pensam que não é um conteúdo pertinente ao ensino ou debate. Foucault (2007), por exemplo, elenca tais condutas como uma forma de biopolítica, ou seja, uma maneira de controle de todos ou de alguns grupos sociais a fim de obrigá-los a se enquadrar nos padrões sociais vigentes.

O terceiro objeto de questionamento do estudo foi a Orientação Sexual. Assim como nos anteriores, no primeiro momento os respondentes selecionaram quais afirmações eram mais próximas ao que eles(as) acreditavam. Entre as 13 listadas, as três mais escolhidas foram "Eu sei o que é orientação sexual" (87,9%), seguida por "Orientação sexual é algo de caráter afetivo" (29,3%) e "Orientação sexual é algo de caráter social" (24,1%).

Nas duas inquirições que se seguiram 50% não sabem trabalhar esse assunto e em outra pergunta houve um empate onde 50% é o percentual tanto de quem acredita que os pais não ficariam felizes com esse

ponto de debate em sala de aula e, também, representa a quantidade de quem pensa o extremo oposto.

Essas respostas evidenciam há os que as enxergam tais assuntos como uma forma de doutrinação ou que não deveriam ser levadas ao interior das instituições escolares. Além de também se configurarem como uma forma de controle do biopoder de Foucault, como já dissertado alguns parágrafos acima, é uma maneira também de invisibilizar essas falas, já que a Orientação Sexual é algo inerente ao ser humano.

A quarta temática foi o Casamento LGBT. Para entender a posição dos docentes acerca do tema, foram postas 11 afirmações baseadas em senso comum e as três mais votadas foram "Eu sei o que é casamento LGBT" (92,2%), "O casamento LGBT não deveria ser trabalhado nas escolas" (12,9%) e "Legalmente os LGBTs ainda não podem se casar no Brasil" (10,3%). Na indagação de múltipla escolha que se seguiu, 75% das respostas apontam o montante de profissionais da educação participante tem a ideia de que os pais colocariam empecilhos caso este ponto, do parágrafo anterior, fosse conversado com os estudantes da escola pública brasileira. No levantamento seguinte, 53,4% disseram não saber tratar essa questão em seu ambiente de trabalho.

O importante a se observar desta vez é que este objeto é o primeiro, entre os anteriores, que representa um direito legal adquirido pela população LGBT e curiosamente é o que, até o momento, teve a maior reprovação ou desinteresse por parte dos respondentes.

Ao contrário do que alguns pensam, este tópico também pode ser trabalhado na educação, principalmente nas disciplinas oriundas das Ciências Humanas/Sociais como a Sociologia, Filosofia, Geografia, Artes ou até a Língua Portuguesa, discutindo os direitos humanos, o respeito e a igualdade entre todos(as) e justamente por isso é preocupante o grau de desinformação destes profissionais.

Todo este panorama ocorre catalisado pelo espectro de preconceito que circunda as sexualidades, já que elas sempre foram um dos principais dispositivos de poder usados para menosprezar grupos sociais

não participantes dos comportamentos socialmente construídos como hegemônicos (SEIDMAN, 1996).

O quinto assunto discorre sobre a adoção por casais homoafetivos, um direito conquistado em 2015 também via STF e que assim como o anterior, também pode ser pauta no debate dos direitos humanos, respeito e diferenças especialmente nas matérias humanistas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino público brasileiro.

Entre as nove frases apresentadas para livre escolha, as três com mais votos foram "Eu sei o que é a adoção por LGBTs" (93,1%) prosseguida por "A adoção por LGBTs não deveria ser trabalhada nas escolas" (7,8%) e "A adoção por LGBTs não é algo natural" (5,2%). Nas indagações seguintes, para 62,1% os responsáveis não veriam com bons olhos tal tema na escola e, em outra, 53,4% constataram que não sabem manusear tal *tabu* na sala de aula.

Assim como na questão anterior, esta também representa um direito civil conquistado recentemente pela comunidade LGBT por meio de muitas lutas e com um raro apoio do sistema judiciário na figura do STF que, assim como com o casamento igualitário, precisou intervir com uma medida provisória para a causa.

Embora a Educação tenha sido um dos primeiros setores brasileiros a acolher a Teoria *Queer* na década de 1990 que debatia as diversidades e sexualidades para além do heterossexismo (MISKOLCI, 2012), atualmente este campo ainda mantem resquícios das pedagogias tradicionais e do conservadorismo dos anos de 1960 e 1980.

O antepenúltimo conteúdo contido neste questionário *on-line* foi o sexismo no ambiente escolar. Para analisar o que os voluntários pensavam e quais seus valores sobre tal conceito, foram colocadas 16 frases nas quais os envolvidos, assim como nas anteriores, poderiam selecionar quantas quisessem. Apenas a afirmação "Os esportes são ensinados preferencialmente às meninas" não foi escolhida por nenhum dos 116 profissionais. As três sentenças mais populares ficaram da seguinte forma: "Há uma divisão sexual na educação (entre coisas de meninos e coisas de meninas)" (51,7%), "Os meninos são ensinados a serem mais violentos

do que as meninas" (46,6%) e "As meninas são ensinadas a serem mais delicadas e carinhosas do que os meninos" (44,8%).

Com estes apontamentos podemos entender quais os pensamentos que rodeiam a mentalidade destes professores acerca do sexismo social também presente dentro das instituições de ensino. Como pode-se notar a maior parte concorda de que há uma divisão sexual neste ambiente e as afirmações mais votadas também mostram que, na visão destes profissionais, a educação que a família e a escola oferecem, principalmente aos meninos, é voltada a transformá-los em mais violentos, inadimplentes e desbravadores, já as meninas dispõem de comportamentos planejados a moldá-las ao completo oposto dos rapazes.

Miskolci (2012) lembra que, na perspectiva da Teoria *Queer*, o grande desafio da educação contemporânea, no que se refere às sexualidades, é pensar em formas de educar que não se baseiem unicamente em uma normatização heterossexista ou até mesmo sexista.

A última pauta foi a LGBTfobia. A primeira indagação foi aberta sobre este verbete e apareceram 10 respostas equivocadas sobre o assunto. Algumas delas afirmaram categoricamente não conhecer esta fobia, já outras alegaram não se interessar sobre o tema. A maioria soube descrever o vocábulo e como tal prejudica os LGBTs na escola. Alguns mais conhecedores do ponto chegaram a questionar o termo 'fobia', já que este sufixo remete ao medo e não ao ódio ou intolerância, como é na realidade. Questionados se já assistiram a algum caso desta discriminação aos LGBTs, 50% mostram que sim.

Com o intuito de sondar ainda mais sobre a LGBTfobia, foi inquirido se estes educadores tiveram algum preparo durante sua graduação para lidar com tal assunto e 93,1% responderam que não, mesmo assim 58,6% acham que saberiam promover este debate com seus estudantes ou colegas e 76,7% observaram que não possuem desconforto com esse ponto. Ainda neste objeto de estudo, 49,1% pensam que os LGBTs são, sim, tratados de forma diferentes pelos colegas. Em outra questão sobre se acham necessário este debate na esfera pedagógica maioria acredita que sim. Por fim, 60% acham que os cursos de licenciatura deveriam ter

uma disciplina específica para falar as diversidades sexuais humanas e suas consequências sociais, como a LGBTfobia, por exemplo.

As respostas a este último tema deixam claro que o *bullying* de caráter LGBTfóbico ainda é um campo delicado para o sistema de ensino público nacional contemporâneo e isto ocorre não apenas porque mais da metade destes docentes não tiveram um preparo para isso, mas em decorrência ainda da existência de grupos que não se interessam por colocar esses itens em seus arcabouços teórico-práticos. Entretanto, mesmo com esta visão, é preciso lembrar do caráter democrático da escola, de sua possibilidade de fluidez e de desconstrução dos padrões sociais impostos pela cultura dominante do momento (MISKOLCI, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua essência a escola se configura como um ambiente não apenas de mediação/transmissão de saberes, mas também como um local de amadurecimento físico, intelectual, psicológico e espiritual. Talvez até sejam exigências além das suportáveis para este espaço, entretanto acabam ocorrendo naturalmente mediante os desafios que estas crianças e adolescentes enfrentam frente seus colegas e os obstáculos encontrados diariamente.

Para alguns grupos sociais estas barreiras não apenas aparecem de forma espontânea, como também algumas são criadas a partir de ações ou silenciamentos. Entre estes agrupamentos estão os LGBTs. Historicamente, ao menos desde quando o Império Romano domina a Grécia ou quando o Catolicismo surge e ganha força a partir do século I d.C., estes indivíduos são marginalizados e submetidos a provas de sobrevivência constantes e, talvez, inimagináveis por aqueles que a elas não atravessam.

No Brasil, por exemplo, ser um LGBT implica não apenas em enfrentamentos diários em vários âmbitos da vida – com social, escolar, familiar, religioso, jurídico, político e de saúde, etc – também representa fazer parte de um público que possui a estimativa de vida reduzida, em comparação aos heterossexuais, e de uma comunidade que habita o país

mais perigoso do mundo para este tipo de conjunto de pessoas. Em 2019, para se ter uma vaga ideia, um LGBT era morto a cada 19 ou 16 horas – dependendo do levantamento – apenas em decorrência de sua orientação sexual (SOBRINHO, 2019).

É importante observar que a intolerância não possui gênero, raça, idade ou classe social. Ou seja, esta ideia de que os homens, brancos e de classe média são os mais LGBTfóbicos não possui bases estatísticas válidas e está pautada meramente em um senso comum.

Recentemente assistindo a um noticiário da principal emissora do país foi mostrado um estudo evidenciando os números da LGBTfobia em 2020 e 2021, durante a pandemia, e ressaltando que a maior parte dos estados não possuem uma forma oficial de catalogar este tipo de agressão ou de diferenciá-las das demais, impossibilitando a contagem e a produção de números mais reais.

Essa omissão não ocorre apenas nestes locais, mas na escola é onde tais acontecimentos se apresentam como mais visíveis e palpáveis. A Educação Física, por exemplo, é o momento em que os atos violentos tendem a ser mais numerosos porque essa disciplina, em especial, possui a desculpa do contato físico para justificar essas agressões.

Como visto no estudo aqui presente que entrevistou 116 profissionais de educação de uma rede estadual pública do interior sudoeste do estado de São Paulo, a maior parte dos envolvidos têm consciência deste painel de intolerância nestas instituições, mas poucos se interessam em fazer algo efetivo e a longo prazo para cessar esses casos. Ainda há grupos que desconhecem as questões básicas dos direitos civis atrelados às sexualidades e há outros que possuem pouca disposição de procurar se informar.

Também existem docentes que ainda estão enraizados nos discursos biologicistas como desculpas para esses preconceitos e há quem apele até para suas divindades para justificar suas discriminações ou validações. Nas questões em que abordavam direitos adquiridos pelo movimento LGBT, como o casamento igualitário ou a adoção por casais homoafetivos, por exemplo, não foram poucas as respostas que

continham profunda ausência de informação ou o desagrado de alguns pela busca dos LGBTs em equiparar os direitos.

Portanto, pode-se concluir que os professores aqui analisados apresentam não apenas despreparo para tratar das diversidades sexuais – e de suas consequências como o *bullying* de caráter LGBTfóbico – no ambiente pedagógico, mas também desinteresse e ainda desconforto pessoal com tais *tabus* sociais. Para que estes cenários se repitam cada vez com menos ocorrências é necessário que estes docentes sejam preparados desde suas licenciaturas para saber manusear este tipo de debate, além de políticas públicas e escolares que validem o respeito e a igualdade e que impossibilitem o silenciamento destas vítimas e, por fim, que as pesquisas acadêmicas sobre esta intersecção entre as diversidades sexuais e educação sejam sempre mais encorajas, reconhecidas e premiadas nacional e/ou internacionalmente.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. ***Sexualidad, Salud y Sociedad***, Rio de Janeiro, n.13, abri. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sess/n13/n13a04.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

CASS, Vivienne C. *Homosexual identity: a concept in need of definition*. ***Journal of Homosexuality***, New York, n.9, 1984, p. 105-126.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício:** estudos sobre o homoerotismo. 3.ed. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará, 1992.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Precisamos discutir as homossexualidades na escola?. *In:* RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES; Juliana Cristina; QUADRADO, Raquel Pereira (Orgs.). **Educação e Sexualidade**: Identidades, Famílias, Diversidade Sexual, Prazeres, Desejos, Preconceitos, Homofobia... Rio Grande: FURG, 2008, p. 152-157.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural/ Editora Brasiliense, 1985.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo:** ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Dois é par:** gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MISKOLCI, Richard. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 21, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpncrJvdn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 05 ago. 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria *Queer*:** um aprendizado pelas diferenças. Autêntica: Belo Horizonte, 2012.

MOTA, Gabriel Batista; FRANCISCO, Marcos Vinícius. ***Bullying* e LGBTfobia:** um balanço da produção de artigos científicos no contexto escolar brasileiro. 2018. 15 f. Monografia (Pós-graduação em Docência e Gestão na Educação Superior) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

MOTT, Luis. O jovem homossexual: noções básicas para adolescentes, jovens gays, lésbicas, transgêneros e seus familiares. *In:* FIGUEIRÓ, M.N.D. (Org.). **Educação sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009, p. 17-33.

NARDI, Henrique Caetano. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. ***Sexualidad, Salud y Sociedad***. Rio de Janeiro, n.11, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sess/n11/a04n11.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-S1517-97022016148298.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

SEIDMAN, Steven. ***Queer Theory/Sociology*.** Malden: Blackwell, 1996.

SOBRINHO, Wanderley Preite. **Brasil registra uma morte por homofobia a cada 16 horas, aponta relatório**. 2019. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963-governo-dificulta--divulgacao-de-dados.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DESVALIDAS EM MEADOS DO SÉCULO XIX NO BRASIL

Marília Alves Chaves Silveira[13]
Sônia Maria da Costa Barreto[14]

INTRODUÇÃO

Os objetivos e reflexões construídos nessa pesquisa analisam as concepções e práticas educacionais destinadas às crianças pobres e abandonadas em meados do século XIX no Brasil, identificando algumas vivencias e condições de vida dessas crianças. Ainda investiga quais os princípios e as práticas que eram destinados à sua educação, considerando a seguinte problemática: Face as especificidades históricas do Brasil em meados do século XIX, quais foram os princípios educativos destinados às crianças consideradas desvalidas?

Algumas características da história das instituições de atendimento à infância decorrem de alguns desafios políticos, econômicos e sociais que atingiram o Brasil nesse período e alguns desses problemas sociais, políticos e econômicos, contribuem para provocar condições históricas excludentes para a existência de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Disso, decorre atendimento assistencialista direcionado para as crianças, que muitas vezes abandonada e denominada desvalida, eram encaminhadas por parte do governo ou até por algumas famílias para casas de acolhimento.

A pesquisa considera Gomes (1996; 2006) e Priore (2001), para caracterizar elementos históricos do Brasil Império, em especial por volta de 1850. Em Áries (1978), conceitos de infância e criança; já em Souza, Oliveira e Dantas (2012) e Schueler (1997), caracterizamos respectiva-

---

[13] Doutoranda em História Social das Relações Políticas (UFES). Professora de História e Pedagoga. CV: http://lattes.cnpq.br/2102539292156566

[14] Pós-doutoranda em História Social das Relações Políticas (UFES). CV: http://lattes.cnpq.br/428906289535880

mente o cotidiano das crianças mais vulneráveis economicamente e os princípios educativos a elas destinados.

Na abordagem metodológica tratamos os dados coletados das fontes secundárias com base em Pêcheux (2011) definindo que a linguagem não é somente um conjunto de símbolos, mas precisa ser percebida como uma amplitude de possibilidades que podem revelar elementos e informações em suas diversidades e totalidade no campo da comunicação, logo inferimos que no trato das fontes da pesquisa para caracterizar o contexto educativo da criança desvalida é preciso entender a totalidade e as especificidades do cotidiano do Brasil Império.

A pesquisa demostrou que, esse período, foi marcado por diversidades e mudanças: crianças pobres e abandonadas, alijadas do acesso ao desenvolvimento econômico, que na referida época eram chamadas de desvalidas, não tiveram um direcionamento específico às concepções de infância que respeitassem seu tempo infante, quando sobreviviam tinham suas vidas condicionadas à alta taxa de mortalidade, ausência de afeto e práticas de trabalho. A formação didático-pedagógica atribuída a essas crianças era voltada para o caráter assistencialista, pois o objetivo principal era salvar suas vidas para que mais tarde, se tornassem muitas vezes ajudantes na agricultura ou na pecuária, desenvolvendo trabalhos rudes que não exigiam escolaridade específica – o saber elementar já era suficiente, e o brincar, o lúdico e o afeto, na maioria das vezes era renegado à segundo plano, ou práticas inexistentes.

O BRASIL EM MEADOS DO SÉCULO XIX: BREVE HISTÓRICO

Aqui realizamos uma breve abordagem das características do Brasil na segunda metade do século XIX. Em relação à população brasileira, identificamos de um lado as elites detentoras do poder político e econômico e de outro uma massa populacional vulnerável economicamente frente ao poder imperial, uma população construtora de sociabilidades, políticas e tentando se reinventar em busca da sobrevivência e de práticas

de liberdade nos espaços urbanos e também nos processos de mocambos e de aquilombamentos nas províncias do Brasil.

Para Priore (2001, p. 214), em meados do século XIX surgiram novas prática cotidianas e novos ares de mudanças na realidade brasileira – eram os rumos do progresso e do desenvolvimento que alguns já ousaram chamar de "experiência republicana", com vistas às eleições diretas dos regentes, mas, a abdicação reduziu o ímpeto separatista e muitos rebeldes foram massacrados nas províncias e a elite imperial seguia com seu projeto monárquico.

Enfim, enquanto a corte se consolidava na sede do Brasil – Rio de Janeiro, as províncias seguiam os projetos da criação do instituto imperial. Segundo Priore (2001, p. 223), [...] 1850 representa um período referência do que se planejava desde o golpe da maioridade, a viabilização de um projeto centralizador, foco do Império". Nesse período, meados do século XIX, o desenvolvimento econômico foi pontual e não alcançou a maioria da população, muitas crianças pobres e abandonadas ficavam à mercê das instituições imperiais e/ou de instituições de caridade.

Durante o século XIX ocorreu um crescimento urbano, novas práticas e profissões movimentaram as cidades, prédios públicos foram construídos demonstrando o novo ideal de sociedade civilizada e organizada. Todo esse movimento que ocorrera na cidade não alcançou todos os grupos sociais, numa sociedade escravista a necessidade de trabalhar importava o limite da vulnerabilidade social. É nesse cenário de trabalho urbano e também no campo que estavam as crianças que haviam sido abandonadas pelas famílias ou foram libertas pela Lei do Ventre Livre (1871). Elas dominavam as ruas, lutavam pela sobrevivência e muitas delas trabalhavam como vendedoras, criadas, moleques de recado, aprendizes, a exposição dessas crianças nas ruas, configurou-se como um dilema social à ser enfrentado pelo Império.

COTIDIANO DE CRIANÇAS DESVALIDAS EM MEADOS DO SÉCULO XIX NO BRASIL

O abandono de crianças era realidade no Brasil por volta de 1850. Diante dessa realidade, o Império ordenou em algumas províncias a

construção de edifícios escolares por meio de arrecadação de donativos particulares para inserir essas crianças nos referidos prédios. Entretanto, apesar das ações governamentais e da caridade destinada às crianças pobres e abandonadas, ser criança no Brasil Império, sobretudo em meados do século significa rememorar um cotidiano ligado ao trabalho e às rotinas intensas e de alta disciplina que eram a elas destinadas.

Quando uma criança era abandonada, ou era destinada à roda dos expostos era considerada desvalida. Para CHULLER (1999), segundo as definições da época, desvalida era a pessoa que vivia num estado de pobreza, e que não possuía valor para a sociedade da época, ou seja, desvalida era alguém muito pobre, assim a ideia de infância desvalida, caracterizava crianças vulneráveis economicamente, ou seja aquelas despossuídas de uma família que pudessem arcar com o seu sustento.

A roda dos expostos subentendia que a entrega do filho a uma instituição (hospital, igreja), denotava supostamente, que a criança não fora negligenciada, inibindo o abandono, pois acreditava-se que ao ser deixada ali, a criança seria cuidada e acolhida por alguma instituição ou família. As casas de roda apenas acolhiam as crianças e após o recolhimento, as enviavam a outras famílias que recebiam ajuda financeira, por parte do governo, para criá-las.

A criança de abrigos para enjeitados, de forma indireta, cumpria dupla função, uma vez que evitava o infanticídio e possibilitava que os cristãos exercessem a caridade e o amor ao próximo, apregoada pela Igreja. No entanto, a acolhida dependia da condição em que a instituição se encontrava: nível econômico e de pessoas para os cuidados de higiene e alimentação.

> Sem teto e sem pão, os míseros inocentes dormem nesses recessos imundos que em nossa cidade chamam o Arco do Telles, ou ao relento, no adro das igrejas, nos recantos escuros dos edifícios, ou se empilham nesses cubículos asquerosos, que por aí abundam com o nome de `cortiços' (VARELLA, 1874: 8).

As crianças abandonadas no contexto do Brasil Império, muitas vezes também eram enviadas às amas de leite – as mulheres recebiam

um donativo do governo para amamentá-las e cuidá-las até os 7 anos de idade. Entretanto, no cotidiano, parte dessas amas estavam focadas apenas no donativo: não possuíam afeto por elas e as maltratavam, deixando-as inclusive com fome. Há registros de amas que não tinham leite, uma vez que haviam mentido no momento do recolhimento das crianças, interessadas em receber o benefício financeiro.

Outras crianças ainda eram enviadas para as casas de caridade: instituições mantidas pelos ricos da época. Lá, recebiam orientação moral e eram preparadas para a disciplina e para o trabalho. Nessas rotinas diárias muitas crianças morriam, os altos índices de mortalidade das crianças, demonstram que muitas não alcançavam os 11 meses de idade. Nessa transição, algumas já chegavam mortas, inclusive nas rodas dos enjeitados. A esperança das famílias pobres era ver seus filhos serem cuidadas por outro núcleo familiar ou por instituições do governo imperial.

Para Venâncio (1999), algumas viravam anjinhos, ou seja, virar anjinho era uma expressão ligada à morte mas, era a tentativa de justificar a perda da criança e dizer que agora, com a morte, acabou o sofrimento da pobreza, da ausência de afeto e fome, pois a criança estaria com Deus.

Dormindo sem teto e sem afeto, o relatório a seguir, descreve parte das situações das crianças abandonadas, desvalidas na província do Rio de Janeiro relatando um pouco do sofrimento.

> (...) É por demais notável o grande número de menores abandonados que, ou não tendo pais vivem sobre si, ... ou que os tendo, são abandonados como incorrigíveis pelos próprios progenitores... Esses menores, assim entregues à ociosidade e à vadiação engrossam as maltas de capoeiras e são auxiliares dos ratoneiros que os aproveitam. Entre eles, avultam os de nacionalidade estrangeira..., ao passo que aparentam vender gazetas, engraxar sapatos ou tocar instrumentos de música, dão-se à prática de pequenos furtos, atos imorais (...). Relatório do Chefe de Polícia da Corte. ANEXO ao Relatório do Ministro da Justiça, 1877.

Descrever o cotidiano de uma criança pobre é caracterizar a história de Alexandria e o cenário é Uberaba, cuja realidade é a mesma

de muitas crianças sofridas, a da escravidão e de crianças que, mesmo após estarem livres em decorrência da Lei do Ventre Livre (1871), sofriam crimes que não respeitavam sua condição infante. A criança Alexandria permaneceu na fazenda dos senhores de seus pais escravos, ali permaneceu para trabalhar para não morrer de fome, enfim em troca de alimentação e teto. Sua condição não lhe permitia se portar como criança nem brincar quando quisesse.

Souza, Oliveira e Dantas (2012, p. 95) narram que Alexandria de apenas oito anos de idade era filha de Maria, uma escrava. Por não ter condições de gozar de sua liberdade, continuou trabalhando na casa do senhor Apolinário José de Almeida. A criança sofreu agressões físicas dos senhores por ser, segundo eles suspeita de ter subtraído uns cobres.

A violência por ela sofrida representa um pouco do que era ser uma criança negra e desvalida, vulnerável economicamente naquela época. Também Pedro, seu irmão menor de um ano de idade, teve as pernas e braços estrangulados pela agressão de seus senhores. Apesar de toda a tortura sofrida por essas crianças a sociedade não reconhecia o papel dessas de modo a valorizar o ser infante carente de afeto e do brincar.

Para muitas dessas crianças, foi imposta a condição de exploração e submissão, a violência não fora caracterizada como agressão, mas sim como punição e advertência à um futuro adulto que precisava aceitar o seu papel na sociedade. Os maus tratos com as crianças menos favorecidas eram corriqueiros, assim como o choro e infelizmente a morte.

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DESTINADAS ÀS CRIANÇAS DESVALIDAS

No Brasil, a criança foi percebida durante meados do século XIX, como um sujeito que acompanhava o fluxo do trabalho e da tentativa de sobrevivência, era "[...] criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc., ou a criança na escola […] (ARIÈS, 1978, p. 21), concebida como um sujeito de parte do projeto do estado imperial.

Entretanto, com o passar do tempo, aos poucos foi se configurando uma política de atendimento aos abandonados e sistematicamente, o

governo foi implantando e regulamentando uma política de instrução para as crianças. Por meio do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte (Lei 1331 A, 17/02/1854), o público alvo do ensino primário e secundário foi delimitado. Entretanto, apesar da definição das etapas de ensino e faixas de idade, havia uma limitação ao público que frequentava as instituições educacionais.

Ter a oportunidade de acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era uma condição destinada à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas. Excluindo os cativos, a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial: a que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres (MARTINEZ, 1997).

Quanto às idades, a Lei n º 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, definia no Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, que as crianças que frequentavam as escolas públicas deveriam seguir uma faixa de idade a saber: crianças livres, autorizadas para frequentarem as escolas primárias, deveriam ter entre 5 e 14 anos.

No processo de acompanhamento da política que se configurava no Brasil em meados do século XIX, se consolidava a ideia de um sistema público de educação, até porque pensar na política imperial representava também educar e instruir as crianças da pátria e, consequentemente formar pessoas úteis para o novo projeto de Estado imperial. As ações do Império defendiam ideias e práticas voltadas para a necessidade de educar e instruir as crianças para que elas se tornassem úteis para a manutenção da Pátria.

> Em 1871, por exemplo, o Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Dr. Antônio Ferreira Vianna, juntamente com outros cidadãos, criou a Associação Protetora da Instrução à Infância Desvalida. Objetivando garantir a frequência das crianças livres e libertas nas escolas públicas da cidade, principalmente naquelas então erigidas com o auxílio da municipalidade, a Associação se propunha a distribuir gratuitamente às

> famílias pobres o vestuário e o material escolar necessários (SCHUELER, 1999, p. 2).

A ideia de educação destinada às crianças desvalidas também estava ligada ao atendimento médico e fornecimento de remédios. Em meados do século XIX o cuidado com essas crianças tornou-se uma preocupação política, afinal se configurava uma nova política – cuidar da saúde das crianças era uma necessidade já que a ausência dessas nas escolas, ocorria em decorrência das endemias e epidemias que assolavam o Império. O acompanhamento de saúde visava também garantir o atendimento médico e o fornecimento de remédios para combater as epidemias e doenças que, segundo os associados, consistiam um dos empecilhos para que as crianças de famílias pobres frequentassem as escolas, pois a fome e a fraqueza as afastavam das escolas.

A atenção para com as crianças desvalidas também vinha das instituições de caridade, que recebiam donativos e os convertiam na educação e cuidado dessas crianças. Quanto aos princípios e práticas educativas as escolas representavam um lugar não apenas de aquisição de conhecimento, mas também de educação religiosa e moral, que conduzia o sujeito às boas práticas da época, valorizando Deus e o novo projeto da construção da nação imperial. Educar a criança era civilizar o sujeito rumo ao progresso.

Ainda segundo Shueller (ano, p. 179), o ensino direcionado nas escolas havia sofrido interferência desde o Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1854 que dizia que práticas como palmatória e castigo corporal estavam proibidas, embora ainda presentes nas escolas.

O processo educativo e civilizador das crianças no final do século XVIII e ao longo do século XIX torna-se uma preocupação social, pensar na educação para esse público, tornou-se um fator civilizador de modo a garantir a educação moral e a instrução. As escolas tinham o objetivo de dar assistência às crianças desvalidas e embutir nelas as primeiras letras e direcioná-las para que perdessem os maus hábitos e adquirissem obediência, bondade e ordem, enfim, poucos ou quase nenhum direcionamento ligado à sua emancipação dentro de sua escala de abandono no cenário imposto a ela enquanto criança.

Quando conseguiam chegar às escolas, pois muitas delas não conseguiam manter uma rotina de presença, recebiam uma orientação pedagógica ligada aos métodos de memorização e compreensão do cenário imperial, ou seja, o governo entendia que estava ensinando-as a raciocinar e a agir corretamente.

CONSIDERAÇÕES

Mediante as análises construídas na pesquisa, analisamos que alguns princípios e práticas educacionais destinadas às crianças pobres e abandonadas em meados do século XIX no Brasil estiveram por vezes associados à segregação e ao sofrimento. Foi também possível inferir que a política imperial delegou à capital e às províncias ares em direção ao desenvolvimento e surgimento de instituições do Estado. Entretanto o Brasil continuava agrário e exportador, e não solucionou por completo o problema do abandono e o trabalho destinados às crianças desvalidas e negras, consideradas muitas vezes incapazes e que deviam ser disciplinadas por princípios e práticas educativas rígidos e com foco disciplinador.

Sob cuidado de amas, famílias ou instituições de caridade, recebiam rotinas intensas de trabalho, pensar na criança é também relembrar a história da dor e sofrimento. É possível inferir que a educação destinada às crianças desvalidas em meados do século XIX no Brasil estava intrinsecamente ligada à manutenção do projeto imperial d nação, formando do sujeito passivo e ciente de sua condição de subordinação.

Nesse decurso, ainda surgem reflexões sobre a educação das crianças desvalidas em meados do século XIX, como a posição do Estado Imperial em educar as crianças e a falta de zelo pelo ser infante. Com relação ao seu desenvolvimento educacional, quando a criança tinha acesso à educação, apenas recebia parcos ensinamentos básicos e a responsabilidade dos seus deveres e papel de subordinação na sociedade.

Quanto a condição infante, foi imposta uma representação social à criança e toda essa linguagem de ser criança em meados do século XIX no Brasil, foi construída em torno da infância e de seu papel na sociedade,

na maioria das vezes com uma atuação diferente do amor, do afeto, das brincadeiras e da liberdade de existir, de brincar e de ser criança.

Partindo do princípio de que a criança era um ser incapaz e que devia ser disciplinado, foi possível compreender que os princípios e práticas educativas destinadas a elas eram rígidos e disciplinadores, sob cuidado de famílias ou instituições de caridade, muitas vezes recebiam rotinas intensas de trabalho. Pensar na criança como um ser infante e dotado de afeto e especificidades, foi um dos direitos negados a muitas crianças no Brasil em meados do século XIX, contexto em que o abandono é também sinônimo de morte, é relembrar a história da dor e sofrimento de crianças.

Todavia, o entendimento de concepções das práticas educativas destinadas às crianças desvalidas, possibilita análises sobre a realidade de meados do Brasil Império onde se observou entendimentos a respeito da ausência da infância para essa clientela, a qual foi acolhida pela roda dos expostos ou em abrigos. Refletir sobre estas questões, bem como a história que lhe acompanha é importante para melhor compreensão da pobreza e infortúnio das crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.Dossiê: Infância e Adolescência • Rev. Bras. Hist. 19 (37) • Set 1999 • https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004

BRASIL, L. L. (2014). **MICHEL PÊCHEUX E A TEORIA DA ANÁLISE DE DISCURSO: DESDOBRAMENTOS IMPORTANTES PARA A COMPREENSÃO DE UMA TIPOLOGIA DISCURSIVA** DOI: 10.5216/lep.v15i1.25149. *Linguagem: Estudos E Pesquisas*, *15*(1). Recuperado de https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465

KUHLMANN JR; Moysés. **O jardim de infância e a educação de crianças pobres no final do século XIX e início do século XX.** IN. MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira (1855-1883). São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. p. 3-30.

Lei n º 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte. Anexo Relatório do Ministro do Império, 1854.**

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial.** Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.

SCHULER, Alessandra F. Martinez de. **A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira (1855-1883)**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. p. 157-184.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. Rev. bras. Hist., São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, setembro, 1999. **Dossiê: Infância e Adolescência** • Rev. Bras. Hist. 19 (37) • Set 1999 • https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004

VENÂNCIO, **Renato Pinto. Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador- séculos XVIII e XIX**. Campinas/SP: Papirus, 1999.

VARELLA, Carlos Bush. **Da instrução ao vagabundo, ao enjeitado, ao filho do proletário e ao jovem delinqüente, meios de torna-la efectiva. Discurso proferido na Escola Pública da Glória**". Rio de Janeiro, Typographia de Hipólito Porto, 1874.

HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Meg Dias Bogo[15]
Rodrigo dos Santos[16]

INTRODUÇÃO

Atualmente, a demanda dos povos indígenas à oferta de ensino superior, vem sendo forjada na conjuntura educacional e no contexto específico das lutas dos povos indígenas pela consolidação dos direitos humanos, entre eles a educação superior pública. Neste contexto, os movimentos sociais indígenas em nível internacional (RAMOS, 2012) constitui uma legislação específica de proteção aos direitos indígenas, destacando-se o direito de acesso à educação.

No Brasil a Constituição promulgada em 1988, contou com a participação ativa dos povos indígenas e representou um grande avanço, uma vez que consolidou a esses grupos o direito ao acesso à educação escolar em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Após esse contexto, outros instrumentos legais foram criados com a finalidade de assegurar o acesso à educação aos povos indígenas[17].

---

[15] Doutoranda em História (UNESP). Membra do Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI). CV: http://lattes.cnpq.br/9231286331381013

[16] Doutor em História (UEM). Professor (SEED/PR). Membro do Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI). CV: http://lattes.cnpq.br/3733336905025872

[17] Na CF (1988) as questões indígenas foram contempladas nos artigos, 210, 215, 231 e 232, tendo sido, na sequência aprovadas inúmeras leis, diretrizes e referenciais que garantem uma formação intercultural e bilingue aos povos indígenas iniciadas com o Decreto presidencial n. 26 de 1991 que repassou ao Ministério da Educação a responsabilidade dessa modalidade de educação (GEHRKE et. al., 2019, p. 47). Neste contexto é possível destacar, Artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, de 20/12/96; Parecer CNE/CEB nº 14/99, de 14/09/99: Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Resolução CNE/

No que diz respeito ao acesso à formação superior, no Paraná, a Lei Estadual 13.134 do ano de 2001, representou um momento em que as lideranças indígenas negociaram com o estado o acesso à tal direito, nas sete universidades públicas, nos diferentes cursos para o ingresso de indígenas territorializados no Paraná de etnias Guarani[18], Kaingang[19] e Xetá[20], com financiamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). De modo que o Estado do Paraná passou a desenvolver uma política específica voltada a garantir o acesso e a permanência dos povos indígenas nas universidades estaduais.

Outra conquista, aconteceu no ano de 2006, quando a lei 14.998 duplicou o número de vagas a serem ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para ingresso da população indígena. Neste contexto, Novak (2014) afirma que a formação superior indígena, em universidades públicas, é um evento novo, algo recente na história da educação brasileira, datando dos anos de 2000.

Antes desse contexto, o "Estado brasileiro estabelecera convênios com agencias religiosas como o Summer Intitut of Linguistic (SIL)" (BARROS, 1993; FAUSTINO, 2006, apud GEHRKE et. al., 2019a, p. 5). Assim, desde o ano de 2002, vem sendo realizados Vestibulares dos Povos Indígenas (NOVAK, 2007; 2014). Das 650 vagas ofertadas

---

CEB nº 03/99, de 10/11/99: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; Parecer CNE/CP nº 10/02, de 11/03/02: Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário. (PARECER CEE/CP n.03/18, p. p. 3). Parecer CNE/CEB nº 10/11, de 05/10/11: Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio; Parecer CNE/CEB nº 13/12, de 10/05/12: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Resolução CNE/CEB nº 05/12, de 22/06/12: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Parecer CNE/CP nº 06/14, de 2 de abril de 2014: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas; Resolução CNE/CP nº 01/15, de 07/01/15: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências (PARECER CEE/CP n.03/18, p. 4).

[18] Sobre os povos Guarani, consultar: (MONTEIRO, 1992) (HELM, 1995).

[19] Sobre os povos Kaingang no Paraná, consultar: (MOTA, 2012).

[20] Sobre a experiência de formação dos povos Xetá no Paraná, consultar: (FAUSTINO; MILESKI, 2013); MOTA (2013); (MARINHO, 2019).

e ocupadas por estudantes indígenas nas IES estaduais, até o ano de 2018, conforme dados de (FAUSTINO; NOVAK e CIPRIANO, 2013) e atualizados com informações da Comissão Universidade para os Índios (CUIA), apenas 65 concluíram seus cursos (GEHRKE, 2019a, p. 6). Portanto, é necessário destacar a trajetória histórica de luta da população indígena por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nota-se, que historicamente a resistência desses povos tem se gerado grandes conquistas educacionais para todas as etnias, como é o caso da primeira Licenciatura em Pedagogia para Povos Indígenas no Paraná (GEHRKE et. al., 2019a).

A partir desses pressupostos propõe-se apresentar uma breve reflexão sobre a trajetória de formulação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na Terra Indígena Rio das Cobras – Pr, localizada no Município de Nova Laranjeiras, projeto que está inserido no contexto de discussão sobre a importância de formação de pedagogos(as) indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR)[21] e, que, segundo Gehrke et. al (2020), pode ser definido como "um processo de construção coletiva", pelos diversos sujeitos nele envolvidos. Além disso, a realização dessa licenciatura vem se configurando como uma possibilidade de consolidar políticas educacionais e superar o histórico de pouca participação indígena na universidade.

DESENVOLVIMENTO

O Curso de Pedagogia para Povos Indígenas é oferecido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, está vinculado ao Departamento de Pedagogia da Universidade e é coordenado pelo Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI)[22]. Seu funcionamento é em um *campus* avançado, localizado na Terra Indígena Rio das Cobras,

[21] A UNICENTRO, conta com onze licenciaturas no regime presencial e duas dessas são ofertadas à distância. Nesses cursos, poucos indígenas se formaram e poucos os frequentam. Ela já ofertou, no regime de alternância, a formação de licenciados em Educação do Campo (GEHRKE et. al., 2019, p. 3).

[22] O LAECI comemorou, em 2020, doze anos de atividades e oito anos do seu grupo de Pesquisa, Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo (MOVECAMPO) (DOMINGOS et. al., 2021, p. 61).

no município de Nova Laranjeiras (PR). Um dos fatores que contribuiu para essa realização foi a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e que apresentou em seu arcabouço propositivo vários momentos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão (GEHRKE et. al., 2019, p. 37).

Nota-se que para fazer a formação de pedagogos(as) indígenas, a Universidade precisou transformar e propor um novo movimento para a cultura universitária, alterando seus tempos, espaços e currículos. Esse contexto vem estabelecendo um "movimento itinerante" da universidade e de seus profissionais, capaz de ampliar o atendimento e a formação educacional. A itinerância das universidades pode ser percebida num contexto em que essas instituições universitárias saíram de seus muros oferecendo cursos de ensino superior a muitos estudantes que de outra maneira, nunca teriam acesso à universidade (ANDREOLA et. al. 2010). Por isso, Gehrke et. al. (2020), entendem que a consolidação do curso de Pedagogia, atendendo às especificidades culturais e epistemológicas dos indígenas, representa uma forma de resistir às maneiras de ocupar a Universidade.

Com relação a política de Extensão na Universidade, a Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão da Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. O documento aponta que "as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, conforme [...] estabelecidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios" (RESOLUÇÃO N. 7/18, p. 1).

Sobre a concepção de extensão, a Resolução n. 7/18 indica que no âmbito da educação superior ela deve se integrar à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove

a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente o ensino e a pesquisa" (RESOLUÇÃO N. 7/18, p. 1-2). Além disso, o texto também aponta para a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimento, da participação e do contato com as questões contemporâneas no contexto social. O texto também define que as atividades de extensão, são atividades que envolvem diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante (RESOLUÇÃO N. 7/18, p. 2).

Sobre o processo histórico de construção do curso é possível afirmar que o curso resulta, inicialmente, do trabalho de extensão, desenvolvido durante o período ente 2017-2019, pelo (LAECI), na referida T.I., historicamente povoada por Guarani e Kaingang. As atividades de extensão, aconteceram no contexto escolar indígena e tratou da formação continuada de professores indígenas e não-indígenas das escolas indígenas daquela localidade (duas escolas Guarani e cinco escolas Kaingang). Dentre as ações extensionistas desenvolvidas, aconteceram o IV e V Círculo de formação de professores, em 2017 e 2018, sem financiamento, onde foram desenvolvidos temas a partir da demanda local. As atividades destacaram a organização do trabalho pedagógico na escola indígena; práticas pedagógicas; a pesquisa da realidade como base de produção do conhecimento; planejamento escolar; alfabetização bilíngue; entre outros (GEHRKE et. al., 2020).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a extensão é uma ação "aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica tecnológica geradas na instituição". Assim, ela significa a presença social da universidade a partir do que nela se produz e que pode ser difundido na sociedade, tanto em forma de respostas a demandas existentes quanto na promoção de novas demandas sociais. A Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, que é adotada como parâmetro da política extensionista da UNICENTRO, "tem

como princípio que a extensão, ao atender as demandas da realidade, é elemento fundamental da formação do estudante, e na qualificação dos professores, haja vista a riqueza do intercâmbio da formação e atuação profissional com a sociedade" (GEHRKE et. al. 2019a, p. 41).

A partir da realização de tais atividades e pautados no desejo de organizar com autonomia, a escola intercultural e bilíngue, as lideranças das comunidades indígenas pautaram o curso superior na própria Terra Indígena. Sendo por meio de carta endereçada ao Reitor da UNICENTRO aos 21 de agosto de 2018, elaborada "pela juventude e contingente de adultos indígenas que tem o Ensino Médio concluído, que não possuem condições de permanecem em uma Universidade fora da Terra Indígena" (Carta-Pedido, 2018 apud Caderno Educação do Campo v. 8, p. 9), que se formalizou o interesse dos povos indígenas em "solicitar a extensão de cursos de graduação ofertados pela Unicentro, para que sejam implantados na Terra Indígena Rio das Cobras" (idem).

Ao aderir tal solicitação, a Unicentro, fez uma consulta por meio de ofício GR-UNICENTRO N. 248/18, de 21 de agosto de 2018 ao Conselho Estadual de Educação, sobre a possibilidade de oferta de curso de graduação para a formação de Educação Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras, Município de Nova Laranjeiras. Tal demanda, segundo informa o ofício emitido pela UNICENTRO ao CEE, "foi apresentada pela comunidade residente na Terra Indígena Rio das Cobras, no sentido de que pudesse ter a formação de professores indígenas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na própria aldeia." (PARECER CEE/CP n.03/18, p. 1). O mérito da questão foi analisado pelo relator do CEE, sendo a decisão aprovada pelo Conselho Pleno por unanimidade na Sala Pe. José de Anchieta, em 19 de outubro de 2018. Por se tratar de curso fora da sede, decidiu o relator, que a matéria está regulada pelo art. 42, da Deliberação n.01/17 – CEE/PR, onde consta em seu Art. 42. que para as universidades e centros universitários é permitida a oferta de cursos em regime de extensão, fora de sede, e de seus *campi,* dentro do limite territorial do Estado, com a devida manifestação favorável do CEE/PR. § 1º Para a oferta prevista no caput deste artigo o Projeto Pedagógico de Curso deve ser o mesmo do curso

reconhecido, ofertado na sede ou nos *campi* da instituição (PARECER CEE/CP n.03/18, p. 2)

Após essa sinalização do CEE, e com vistas a consolidar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia para indígenas (UNICENTRO, 2018), foi criada uma comissão interna na IES que passou a liderar os trabalhos e reunir documentos, bem como, agregar lideranças e estudantes indígenas, pesquisadores da educação escolar e superior indígena do Paraná e integrantes da CUIA. Posteriormente foi realizado um Seminário, em julho de 2018, que reuniu aproximadamente 500 pessoas, para discutir e projetar o curso, entre elas, lideranças indígenas Guarani, Kaingang e Xetá, professores indígenas, gestores das escolas, Núcleos Regionais da Educação (NDE) e pesquisadores da IES do Paraná que trabalharam em parceria (GEHRKE et. a., 2019a, p. 25). O evento proporcionou, ainda, a socialização de duas experiências de formação de professores indígenas, da Universidade Federal de Santa Catariana (UFSC) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pois ambas apresentaram seus projetos de curso e trouxeram reflexões e indicações a partir da vivência sobre o tema.

No evento, foi ampliada a comissão com a participação de membros externos, o que deu sequência aos trabalhos. A partir disso, foram organizados grupos de trabalho para a sequência da pesquisa e formulação de proposições. Cada um dos grupos envolveu os diferentes sujeitos para favorecer o diálogo (FREIRE, 1987) e engajamento de todos na formulação (GEHRKE et. al., 2020, p. 8). Foi definido que naquele momento o curso que atenderia uma demanda urgente seria a Pedagogia, pois havia nas escolas só da Terra Indígena Rio das Cobras, a solicitante, mais de cinquenta professores atuando nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sem curso superior. Esse anseio de uma formação específica e diferenciada, seria completa, mediante o acompanhamento e contribuição em todas as etapas do processo, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), até sua execução.

Portanto, é possível perceber que tal projeto se consubstancia na autonomia dos povos indígenas e sua participação na tomada de decisões nas políticas educacionais que é garantida em diversos aparatos legais e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (GEHRKE, 2019a, p. 4). Tais direitos também estão previstos no Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004, que no Brasil, promulga a Convenção n. 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (BRASIL, 2004).

Os grupos de populações indígenas existentes no Paraná que adentraram ao curso de Pedagogia para os Povos Indígenas, ofertado pela Unicentro, foram os Kaingang, Guarani e Xetá. De acordo com a Associação Nacional de Ação Indigenista (1993), o Paraná abriga em maior quantidade dois povos distintos, sendo eles o Kaingang[23] pertencentes ao tronco linguística Macro-Jê e o Guarani[24] ao tronco linguístico Tupi-Guarani. No entanto, é preciso lembrar, mesmo em quantidade diminuta, dos Xetá, que foram dizimados, principalmente, com a implantação das companhias colonizadoras e reconhecidos na segunda década dos anos 2000[25]. Sua população é composta por aproximadamente 200 pessoas, dispersa em diversas localidades, entre centros urbanos e áreas indígenas do Paraná, inclusive na Terra Indígena Rio das Cobras e Terra Indígena São Jerônimo da Serra.

Ainda que não se trate de uma iniciativa inédita de oferta de cursos especificamente destinados a povos indígenas (PARECER CEE/CP n.03/18, p. 2-3), é importante enfatizar que nenhuma universidade estadual do Paraná realizou um curso superior intercultural e bilíngue

---

[23] De acordo com Silva (2012), inicialmente, ocupavam espaços que compreendiam os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e a província de Missiones na Argentina. Atualmente, sua população é estimada em mais de 33 mil pessoas.

[24] Atualmente, eles ocupam territórios de países da América do Sul, além do Brasil, estão presentes na Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai. Com dados de 2008, sua população é de aproximadamente 100 mil pessoas. (apud. TOLEDO et. al., 2021, p. 65).

[25] Conforme Marinho (2019), uma quantidade considerável desse povo foi exterminada pelos governos paranaenses no período entre 1940 e 1960, junto com a remoção de outras etnias, principalmente, do Mato Grosso, devido aos projetos de colonização dirigida. Apenas em 2013, depois de considerados extintos, foram reconhecidos oficialmente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

que contemple as demandas formativas e linguísticas dos povos indígenas do estado. Por isso, uma das características do curso consiste em potencializar o uso das línguas indígenas, por meio do fortalecimento da aprendizagem e da identidade de jovens e crianças indígenas, por isso faz-se necessária a formação superior para termos linguistas indígenas, formados em curso de licenciaturas interculturais (GEHRKE et. al., 2019 et. al.). Entende-se que somente com a consolidação de uma formação inicial bilingue e intercultural é que "os professores indígenas poderão colaborar com a confecção de materiais escolares com autonomia, articulando assim os conhecimentos tradicionais ancestrais – os etnoconhecimentos – com os conhecimentos acadêmicos-científicos." (GEHRKE et. al., 2019a, p. 52).

Neste contexto, é necessário destacar alguns princípios imprescindíveis e comuns entre todos e todas os envolvidos nesta proposta, povos indígenas, pesquisadores, professores e estudantes, são considerados centrais, tais como: a) o território indígena como matriz formativa; b) a educação omnilateral; c) a organização coletiva; d) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e) alternância e itinerância; f) vínculos entre educação indígena e a educação escolar indígena; g) as línguas como instrumento de luta e resistência; h) o reconhecimento dos etnoconhecimentos na formação e a formulação do conhecimento escolar. (GEHRKE et. al., 2019b, p. 22).

Sobre a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do referido curso de Pedagogia para Povos Indígenas, ela se apropria da Pedagogia da Alternância, de modo que prioriza o trabalho com conteúdos obrigatórios para a formação do professor pedagogo sem deixar de lado os aspectos das culturas indígenas interligando os conhecimentos dos povos indígenas e suas realidades contribuindo para a formação de professores indígenas, bem como, fortalecendo a atuação de professores indígenas atuando em contextos educativos indígenas (TOLEDO et. al., 2021).

Os princípios da experiência da Alternância, vêm da histórica *práxis* da Pedagogia da Alternância; das experiencias formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, fundamentalmente, de

pedagogias indígenas que ainda carecem de reconhecimento e espaço junto as teorias educacionais decoloniais (GEHRKE et. al., 2019, p.12). No processo de formulação do Curso de Pedagogia Indígena da Unicentro/PR, foram definidos cinco princípios para construir a Pedagogia da Alternância que deram e darão sustentação às várias ações propostas, projetadas em execução, são eles: a) alternância como garantia do direito ao Ensino Superior no lugar onde vivem/trabalham; b) a alternância e os processos de autogestão no curso; c) alternância como forma de valorizar a cultura indígena na formação; d) alternância e as lutas indígenas; e) a alternância pesquisas no território indígena e a produção do conhecimento (GEHRKE; SAPELLI; FAUSTINO, 2019). Nessa experiencia pedagógica da Alternância, os estudantes fazem a gestão coletiva do seu próprio processo formativo e de sua subsistência no curso, com tempos de estudo em aulas e com a realização de autosserviços (SHULGUIN, 2013) durante o TU e no TC (GEHRKE et. al., 2019a, p. 13).

Sobre as matrizes pedagógicas que fundamentaram a execução do curso, pode-se verificar que as pedagogias selecionadas questionam a escola, sua forma e seu projeto formativo, em especial a sala de aula como centro do ensino, educação e formação. A matriz pedagógica do curso é fundamentada em diversas experiências pedagógicas, centrais como: a Pedagogia de Freinet, que primava por romper com o autoritarismo na educação das crianças, relacionava a escola ao meio social, educação pelo trabalho, organização dos coletivos infantis, planejamento e divisão social do trabalho (FREINET, 1996); a Pedagogia Socialista, que descentra a sala de aula como espaço educativo único[26]. Outra pedagogia valorizada para pensar a formação de pedagogos indígenas no contexto do PPC, foi a Freireana, forjada nos processos de educação de adultos e a experiência com a educação popular e não formal. Por fim, toma-se como matriz a Pedagogia do Movimento (MST – a partir de 1980), ela é marcada no contexto da reforma agrária brasileira, forjada na continuidade e ruptura com a Educação Popular no Brasil, assumindo a luta

[26] As principais obras escritas em português sobre essa pedagogia são as de Pistrak 200;2009, Marakendo (1983), Krupskai (1987; 2017) e Shulgin (2013).

pela escola pública para seus territórios ocupados[27]. Entende-se que cada uma dessas "pedagogias que fundamentam o propósito da organização coletiva na formação de professores indígenas, estabelecendo relações entre elas no sentido de fundar a matriz da organização coletiva na formação dos pedagogos indígenas." (GEHRKE et. al, 2019a, p. 32).

Assim, depois da construção do PPC e sua aprovação nos colegiados/conselhos internos, foi realizado o vestibular, no dia 27 de março de 2019, com a oferta exclusivamente para indígenas do Paraná, sendo inicialmente, trinta para Kaingang, vinte e cinco para Guarani e cinco para Xetá. A demanda do curso, "elaborada pela comunidade indígena à Universidade, foram fatos que trouxeram para o Vestibular específico para ingresso no referido curso, 297 inscritos para 60 vagas" (GEHRKE et. al. 2019b, p. 8). Tais dados demonstram a procura pelo acesso ao ensino superior, busca que pode ter sido intensificada pelo fato do curso estar territorializado em uma Terra Indígena, algo consolidado por meio da extensão. Por isso, destacamos a criação deste curso de Pedagogia como uma conquista inserida no contexto específico das lutas dos povos indígenas pela consolidação dos direitos humanos, entre eles o acesso à educação superior pública.

CONSIDERAÇÕES

Historicamente, a universidade no Brasil tem se constituído enquanto um espaço que dificulta o acesso e a permanência dos estudantes indígenas em cursos no ensino superior. Sendo assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia para Povos Indígenas, ofertado pela Unicentro, na Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no Município de Nova Laranjeiras, se configura como uma experiência que busca fortalecer a educação indígena, e forjar uma escola com condução política e pedagógica de seus profissionais. Destaca-se também o fato de que o projeto prevê um conjunto de disciplinas no currículo que "articulam os conhecimentos da formação geral de professores, outro grupo que trata

[27] Três documentos são básicos para conhecer essa pedagogia: Caldart (2000), Caldart et. al. (2012) e MST (2005).

da especificidade da formação de professores indígenas e um grupo de disciplinas que fundamentam e instrumentalizam a *práxis* da formação do pedagogo"[28] (GEHRKE et. al., 2019b, p. 10).

A formação superior indígena em curso, pautada na formação intercultural, implicou no reconhecimento que de que os povos indígenas vêm buscando nas universidades uma forma de potencializar e fortalecer as culturas de seus conhecimentos étnicos, articulando-os com os demais conhecimentos científicos. Também é necessário pontuar a importância da extensão como uma dimensão universitária que permitiu a realização do projeto pedagógico. A extensão garantiu a instituição acadêmica a possibilidade de imprimir uma nova dinâmica e experiências vivenciadas pela Universidade, que num contexto de itinerância, pode ampliar o acesso ao ensino superior. Portanto, a formação superior indígena em curso, em uma proposta intercultural dialógica, vem contribuindo tanto para o processo de transformação dos estudantes, como para alterações do âmbito da universidade, fato esse que faz com que comunidades indígenas busquem a universidade para se qualificarem no ensino superior.

Outro destaque é que essa Licenciatura em Pedagogia, contempla uma proposta bilíngue, que abrange os Kaingang, Guarani e Xetá. Portanto, aumentar o número de professores indígenas com formação em nível superior é uma preocupação das comunidades indígenas, que tem sido colocada em pauta pelos movimentos indígenas. Dessa forma, é possível afirmar que a realização do Curso de Licenciatura em Pedagogia para os Povos Indígenas, pode ser considerado uma conquista importante para a formação de educadores para o contexto indígena.

Por fim, vale mencionar quanto ao projeto formativo, que existem limites a serem superados na implementação de um curso específico para povos indígenas. Além disso, é necessário destacar que a consolidação do curso representa uma conquista dos povos indígenas pela consolidação dos direitos humanos, a exemplo do acesso ao ensino superior.

---

[28] Embora a opção tenha sido por formalizar um curso de Licenciatura em Pedagogia, a matriz do curso foi construída com disciplinas que são trabalhadas ao longo dos quatro anos de formação e que envolvem temáticas indígenas (GEHRKE et. al. 2020, p. 11).

REFERÊNCIAIS

ANDREOLA, B. A. et. al. (Orgs.). **Formação de Educadores. Da itinerância das universidades à escola itinerante.** Ijuí: Editora Unijuí. 2010.

BARROS, M. C. D. M. **Linguística missionária: Summer Institute of** *Linguistics* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186 (2008, julho 9).

_____. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro.* **Diário Oficial da União**, seção 1.

_____. PARECER CNE/CP n. 1/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília-DF. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC; SEF, 2002.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília-DF.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, nos termos da Lei n. 9.394/96, com a redação dada pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Brasília-DF, e da RESOLUÇÃO CNE/CP n.1/2004, fundamentada no PARECER /CP n. 3/2004.

_____. PARECER CNE/CP nº 06/14, de 2 de abril de 2014: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

_____. RESOLUÇÃO n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão da Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/15, de 07/01/15: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências (PARECER CEE/CP n.03/18.

Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

FAUSTINO, R.; Mileski, Keros Gustavo. *Jané Reko Paranuhá:* an experience in indigenous teachers´ formation and the revival of the Xetá language in the state of Paraná, Brazil. In: **XIII Inter - American Symposium on Ethnography and Education.Jané Reko Paranuhá: a experiencia com a revitalização da lingua Xetá no Paraná.** 2013. (Simpósio).

FAUSTINO, R. C., Novak, M. S. J., & Cipriano, S. C. A Presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. ***Revista Cocar,*** UEPA, v.*7,* n.13, p. 69-81, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, SP: Editora Paz e Terra. 1987.

GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S.; FAUSTINO, C. R**. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia: formação intercultural e bilíngue de professores indígenas no Paraná.** Guarapuava, Pr: Unicentro, 2019a. (Caderno de Educação do Campo, v.8).

_____. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis, v. 4, e7350, 2019b, p. 1-26. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7350.

_____. Formação de pedagogos e pedagogas indígenas: Uma terra de direitos e de resistência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.*28,* n.156, p.1-20, 2020. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4704.

NOVAK, M. S. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2007.

_____. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Paraná. 2014.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 127 p.

HELM, C. Kaingang, Guarani e Xetá na historiografia paranaense. **GT – História Indígena e do Indigenismo. Trabalho apresentado na IXI Reunião Anual da ANPOCS**, Caxambú, 17-21 de outubro de 1995. p. 2-28.

KRUPSKYA, N. Prefácio da Edição Russa. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A Escola--comuna.** Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico.** São Paulo: Brasiliense, 1983. 3 v.

MONTEIRO, J. M. Os Guarani e a História do Brasil Meridional, Séculos XVI-XVII. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 475-498.

MARINHO, R. P. ***Os xetá e suas histórias:*** **memória, estética, luta desde o exílio. Mestrado em Antropologia.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

MOTA, L. T. *Os territórios Kaingang entre os rios Goio-Covó (Iguaçu) e o Goaioanint (Uruguai) no Paraná e Santa Catarina.* In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate.** Porto Alegre, RS: Palotti, 2012. p. 229-254.

_____. **Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840 – 1920.** Maringá: Eduem, 2013.

MST. **Dossiê MST Escola**, ITERRA, 2005.

PARANÁ. Lei Estadual n. 13.134, 18 de abril de 2001. *Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses nos vestibulares das universidades estaduais.*

_____. CEE. Parecer n. 3 aprovado em 19 de outubro de 2018. *Consulta sobre a possibilidade de oferta de curso de graduação para a formação de Educador Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras, município de Nova Laranjeiras.*

_____. CEE Deliberação n. 1 de 9 de junho de 2017. *Fixa normas para as Instituições de Educação Superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e de seus cursos.* Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2017-. Acesso em nov. de 2021.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular: 2000.

_____**A Escola Comuna.** Trad. de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich 1 ed. São Paulo: Expressão Popular: 2009.

RAMOS, A. R. **Constituições nacionais e povos indígenas.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG. 2012.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências).** Tradução de Alexey Lavarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

UNICENTRO. (2018). Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI). Departamento de Pedagogia (DEPED/G). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** (Terra Indígena). Guarapuava, PR.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Resolução Nº 108-CEPE/Unicentro, de 23 de setembro de 2008. Aprova o Regulamento do Programa Paranaense de Mobilidade Docente no Âmbito da Unicentro, PPMD/Unicentro.

_____. (2018b). Ofício nº329 GR/ UNICENTRO. 28 de setembro de 2018 b. Solicitação de autorização de funcionamento do Curso de graduação para a formação de Educador Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras município de Nova Laranjeiras ao CEE.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, L. M. da. Cultura Material Kaingáng: identidade através de objetos. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate.** Porto Alegre: Pallotti, 2012, p. 367-385.

TOLEDO, V. D.; SANTOS, R.; COLLARES, S. A. O. Guarani, Kaingang e Xetá: o curso de pedagogia para os povos indígenas/bilíngue da Unicentro na terra indígena Rio das Cobras em tempos de pandemia. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 30, p. 58-76, set./dez. 2021.

_____. Um entre lugar do ensino: desafios da licenciatura em Pedagogia para povos indígenas da Unicentro durante a pandemia do Covid-19**. Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED.** Edição Salamanca – 14 a 16 de outubro de 2020. p. 1-11.

"HÁ DOIS CAMINHOS, UM QUE LEVA A DEUS E OUTRO PARA LONGE DELE": PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERSUASIVAS DE CRISTIANIZAÇÃO INDÍGENA NA AMAZÔNIA

Raimundo Nonato de Pádua Câncio[29]

INTRODUÇÃO

A realidade latino-americana e o contexto amazônico são marcados pelas resistências ao colonialismo[30] e às formas de colonialidade[31] produzidas pelos agentes do poder capitalista. Essas formas de colonialidade, materializadas em documentos escritos, é um importante recurso para disseminação e afirmação de valores, conhecimentos e ideologias. Portanto, o estudo dessas narrativas não pode estar desvinculado do contexto histórico e político-social em que foram produzidas, pois, conforme Las Casas (2008), no mundo colonial, a efetivação de uma epistemologia da força exterminou, silenciou experiências e saberes das populações não europeias, e produziu tanto o genocídio quanto o epistemicídio, configurando, assim, a violência epistêmica e a injustiça cognitiva.

Ao mesmo tempo em que as marcas de opressão estão impregnadas nos discursos, as marcas da resistência também sobressaem, ainda que sejam ofuscadas pelas estratégias persuasivas e intenções que norteiam a maneira de significar o "outro". Como exemplo disso, a obra "O Pajé de Cristo", de Homer Dowdy, apresenta o processo de conversão dos povos

---

[29] Doutor em Educação (UFPA). Pós-doutoramento (ICED/UFPA). Professor adjunto (UFNT). Docente (PPGFOPRED/UFMA). Pesquisador (DIPE/FMA). CV: http://lattes.cnpq.br/3719416176703621

[30] Manifesta-se, por exemplo, no controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada, como forma de exploração (QUIJANO, 2007).

[31] A partir da ideia de raça, institui um conjunto de relações de poder que hierarquizam lugares e gentes, classificando-os de acordo com um suposto grau de evolução e desenvolvimento societário (MIGNOLO, 2007).

indígenas Waiwai ao cristianismo evangélico, na região amazônica, pelos irmãos Roberto, Nilo e Rader Hawkins, missionários norte-americanos, o que se dá por meio da descrição de práticas educativas de cristianização, fundamentadas na lógica da moral cristã, na superioridade intelectual e na dominação epistêmica.

Nessa perspectiva, o principal objetivo deste estudo é identificar as estratégias persuasivas utilizadas pelo autor-narrador para convencer o leitor de que o processo de conversão dos povos Waiwai ao cristianismo evangélico foi necessário, mesmo num contexto em que conhecimentos e valores se explicam e se confrontam. Para tanto, discutem-se questões sobre as estratégias colonizadoras, o papel do colonizador na formação educacional do colonizado através da língua e do fundamentalismo religioso, a degradação de qualquer expressão cultural indígena e as práticas dissidentes dos povos Waiwai.

Como referência, apresentam-se algumas aproximações entre a corrente teórica Pós-Colonial e a perspectiva Decolonial, no que toca à crítica epistemológica, sobretudo para questionar o discurso imperialista norte-americano e o pensamento colonialista moderno, engendrado pelos missionários evangélicos, quando do processo conversão dos povos Waiwai ao cristianismo evangélico. Em termos de perspectiva metodológica, trata-se de um estudo de natureza teórica, uma vez que está voltado para o exame crítico dos quadros de referência de uma obra, as suas condições explicativas da realidade (DEMO, 2000), tendo em vista, em termos imediatos, problematizar fundamentos teóricos.

A INVENÇÃO DO OUTRO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Como forma de situar contextualmente os diversos saberes e criticar as pretensões universalistas do pensamento ocidental hegemônico, Mignolo (2003) aponta para uma geopolítica do conhecimento, fundamentado na ideia de que há uma relação direta entre o lugar de enunciação do conhecimento e suas formas de validação, ou seja, o lugar

de fala determina o objeto e o conteúdo do conhecimento, bem como o seu valor de verdade.

Para Mignolo (2003), as teorias pós-coloniais estão construindo um novo conceito de razão como resposta à superioridade da racionalidade moderna. Nesse sentido, as histórias fronteiriças apresentam-se como narrativas capazes de acomodar os sistemas de conhecimento e as práticas de vida dos povos que foram e ainda são subjugados pelo paradigma eurocêntrico da modernidade, trazendo consigo uma nova dimensão epistemológica.

Trata-se daquilo que surge como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as "histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristãos e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial" (MIGNOLO, 2003, p. 143). Nessa direção, as teorias pós-coloniais se disseminaram no sentido de questionar as narrativas imperialistas da modernidade e, de suas margens, revelar o subalterno como parte constitutiva dessa experiência histórica. Para tais teorias, a narrativa hegemônica da modernidade conferiu às nações imperialistas um *lócus* privilegiado de enunciação, que mesmo após o fim do período colonial continuou a favorecer aspectos da ideologia imperial, com fundamento no modelo civilizacional europeu.

Nesse processo, as línguas faladas povos colonizados, não eram consideradas aptas para o pensamento racional e "revelavam" a inferioridade dos seres humanos que as falavam. Os sujeitos então se dispunham a "aceitar" a humilhação de serem considerados inferiores ou decidiam assimilar-se. E assimilar-se significava aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não era seu, mas que lhe foi imposto (MIGNOLO, 2017). Em contraposição, sempre houve tentativas de desprendimento dessas condições, o que tornava os sujeitos epistemologicamente desobedientes, localizando-os num pensamento fronteiriço que confrontava os projetos globais.

Para se fazer conhecer e saber, entretanto, um enunciado necessita de um (agente) enunciador e uma instituição. Mas, para impor um padrão no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso pelo qual se nomeia, se descreve uma entidade e se faz crer que ela existe. O conhecimento, portanto, está ancorado em enunciados que configuram projetos com orientação histórica, econômica e política. E o que desvelou a colonialidade foi "a dimensão imperial do conhecimento ocidental que foi construída, transformada e disseminada durante os últimos 500 anos" (MIGNOLO, 2017, p. 24).

A exemplo disso, os grandes silêncios e hiatos dos povos indígenas podem ser evidenciados no pensamento colonialista moderno, veiculado nas narrativas imperialistas norte-americanas, dignos de serem apreciados no contexto pós-colonial brasileiro. E essa negação de uma parte da humanidade produz vítimas, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal (SANTOS, 2007).

Conforme Santos (2007, p. 74),

> A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência de sociedade civil e estado de natureza separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza.

Com relação às populações indígenas, para se declarar como não existentes, muitas estratégias foram utilizadas. Entre elas, a violência é exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, a adoção forçada de nomes cristãos, a cristianização e a destruição de símbolos e lugares de culto, dentre outras. No que se refere à episteme, ocorreu e ainda ocorre a destruição de sistemas inteiros de tradições transeculares de conhecimentos, o que também impediu a socialização e a divulgação de modos adversos de pensar o mundo. Considerando-se tais questões, parte-se da premissa de que as formas de dominação e as relações de poder não poderiam ser pensadas nem

rearticuladas sem se pensar os níveis de produção do conhecimento e os efeitos de verdade que os sustentam.

Para Mignolo (2017, p. 13), essa forma de "Colonialidade" equivale a uma "matriz ou padrão colonial de poder". Segundo o autor, trata-se de um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. No campo da produção e divulgação do conhecimento científico, essa forma de colonialidade também está presente no modo historicista e etnográfico que prevalece no discurso da modernidade política, o que pode ser evidenciado nas narrativas sobre os povos indígenas da Amazônia. Trata-se do reconhecimento das distorções produzidas pelo imperialismo e ainda mantidas pelo sistema capitalista atual. E, nesse sentido, a crítica pós-colonialista é enfocada, no contexto atual, como uma abordagem alternativa para compreender o imperialismo e suas influências.

É importante observar que os argumentos pós-coloniais e mesmos os decoloniais já estavam presentes nas produções de intelectuais latino-americanos do século XIX, como aponta Luciana Ballestrin (2013). Todavia, o que diferencia o pensamento anterior e o atual é o contexto em que foram elaborados e as possibilidades desses contextos. No âmbito da América Latina, os estudos decoloniais vêm se destacando recentemente e assumem uma perspectiva de crítica ao colonialismo, semelhante aos estudos pós-coloniais. Mas o seu ponto de referência se dá a partir da América Latina. Trata-se, portanto, de uma epistemologia de fronteira que questiona a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos e propõe uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada nos conhecimentos subalternos.

Com relação à produção do conhecimento sobre os povos indígenas no contexto da América Latina, o crescente poderio político dos Estados Unidos e sua capacidade de dominação influenciaram a produção de obras canônicas e o exercício de grande influência nas demais literaturas. Essa forma de invasão e de tentativa de sobreposição ao conhecimento

do outro alimentou e ainda alimenta, em muitos casos, a negação, a representação desprestigiosa que colocou e ainda tem colocado o indígena num grau de inferioridade, terreno simbólico atravessado por relações sociais desiguais.

Essas representações desprestigiosas e relações sociais desiguais sempre estiveram presentes no discurso imperialista para justificar as ações missionárias na Amazônia. No que se refere à ação missionária norte-americana entre alguns povos indígenas desta região, principalmente a dos missionários protestantes da *Unenvangelized Fields Mission* (UFM), Ferreira (2001) comenta que nos internatos o ensino de português era imposto como forma de superar o uso das línguas nativas, sendo, muitas vezes, as crianças separadas das famílias, e investia-se na capacitação profissional dos indígenas como forma de produzir mão de obra barata para os não indígenas.

Com a extinção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1967, e a criação da FUNAI, esta instituição passa então a adotar um novo discurso, fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos de instituições como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). E a base e motivações do SIL eram de fundamento e ordem religiosa. Para justificar tal ação, sempre prevaleceu nas narrativas produzidas pelas missões religiosas a figura do indígena como um ser em degradação, com "relativa incapacidade" e necessidade de "tutela" pelos órgãos do Estado, como a igreja.

No entanto, poucos estudos questionem as narrativas produzidas pelos missionários norte-americanos sobre o processo de conversão dos povos indígenas Waiwai ao cristianismo evangélico. É preciso, portanto, indagar com que sentidos circula e em que redes conceituais e institucionais somos levados a repensar e a problematizar as práticas de produção do conhecimento na atualidade sobre os povos indígenas da região amazônica. Tal questão leva a afirmar que a produção e a disseminação do texto escrito ainda funcionam como um espaço privilegiado para alguns, ao mesmo tempo em que esse mesmo espaço colabora para reforçar e desigualdade e a subordinação de outros.

O TRABALHO MISSIONÁRIO ENTRE OS POVOS WAIWAI

É importante destacar que Waiwai é uma designação genérica para um conjunto de grupos indígenas que se uniu em dado momento histórico e hoje habita uma extensa região que compreende o Sul da Guiana (rio Essequibo), o Leste do Estado de Roraima (rios Jatapu e Anauá) e o Noroeste do Estado do Pará (rio Mapuera), na Amazônia setentrional, região onde a Serra Acaraí delimita a fronteira entre o Brasil e a Guiana. São falantes da língua indígena Waiwai, além de outras línguas da família *Karib*.

A partir da segunda metade do século XX, antropólogos e pesquisadores que visitaram a região do rio Mapuera-PA constataram e descreveram a grande transformação na cultura e na organização social desse povo indígena, levada a cabo pela *Unevangelized Fields Mission*, atualmente denominada Missão Evangélica da Amazônia (MEVA). Em 1949, os irmãos Rader, Neill e Robert Hawkins, missionários evangélicos norte-americanos da UFM, subiram o rio Essequibo, na Guiana, com ajuda de guias Wapixana. Neill permaneceu na Guiana, enquanto Rader e Robert continuaram a viagem com a ajuda de guias Waiwai, até as aldeias no Mapuera, do lado brasileiro.

Os irmãos Hawkins são de uma família protestante em Dallas, no Texas. Segundo Oliveira (2010), o Texas faz parte do chamado *Bible Belt*, uma região conservadora no Sul dos Estados Unidos onde predominam igrejas teologicamente orientadas a partir dos grandes reavivamentos do final do século XVIII e século XX, e em sua maioria, pelo fundamentalismo do início do século XX. Esta região está relacionada à "direita" protestante norte-americana, vertente é usualmente identificada como *evangelical,* e se distingue da *Main Line Protestant Church*, adepta de uma teologia modernista ou liberal (OLIVEIRA, 2010).

A equipe dos Hawkins disseminou uma doença infecciosa entre os indígenas, que foram tratados com suprimentos de comprimidos e injeções. Essa visita deles à região dos Waiwai durou três meses, e foi uma sondagem para o estabelecimento de uma base missionária na

Guiana, que ocorreu no ano seguinte. Também foi tempo suficiente para os missionários aprenderem um pouco da língua Waiwai e começarem a pregar sobre um Deus amoroso criador de todas as coisas, e sobre a existência de dois caminhos no mundo: "um que leva a Deus e outro para longe dele" (DOWDY, 1997, p. 89-90).

A presença dos estrangeiros "brancos" com suas mercadorias, escrita e histórias sobre Deus despertava a curiosidade dos Waiwai, que vinham espontaneamente em busca de objetos para trocar e de remédios alopáticos. Houve, portanto, a intenção deliberada por parte da missão de agregar o maior número possível de indígenas para melhor evangelizá-los (HOWARD, 2001). Mas, como a maior parte da população Waiwai estava no Brasil e os missionários só tinham autorização para trabalhar na Guiana, a solução encontrada foi atrair os indígenas que habitavam em aldeias do lado brasileiro para Kanashen (Guiana). As principais estratégias para convencê-los a se estabelecerem nas imediações da missão foram a realização de viagens missionárias às aldeias vizinhas e a distribuição de remédios e presentes, tais como armas de fogo, miçangas, facas, espelhos, etc. (FRIKEL, 1971).

Em 1958, após as investidas catequéticas, os missionários batizaram os primeiros Waiwai, e também comemoraram a construção de uma casa grande em Kanashen, destinada à realização de cultos religiosos (DOWDY, 1997). As notícias sobre esse sucesso missionário logo se espalharam pela América do Norte, e por volta de 1960, o jornalista Homer Dowdy visitou as aldeias na Guiana, onde realizou uma pesquisa para escrever um "romance" sobre a conversão dos Waiwai ao cristianismo evangélico. Assim, o livro "O Pajé de Cristo" foi publicado em 1963 e seu fio condutor é a trajetória de Ewká, influente xamã e líder Waiwai, primeiro indígena a aceitar os ensinamentos dos missionários e o primeiro a se tornar pastor.

A conversão de Ewká, em 1954, influenciou a maioria dos Waiwai, que também se converteram nos anos seguintes, daí o título significativo da obra, *Christ's Witchdoctor: from savage sorcerer to jungle missionar,* publicada nos Estados Unidos em 1963, e depois no Brasil, em 1997,

traduzida para o português por Fausto Camargo César, sob a orientação da MEVA. Para escrever a obra, Homer Dowdy recolheu as histórias de vida de aproximadamente trinta indígenas, especialmente de Ewká, cujas memórias se basearam em grande parte nos acontecimentos narrados.

Além disso, o autor teve acesso à quase mil cartas e diários enviados pelos missionários às suas famílias ao longo de mais de dez anos. O livro é, portanto, uma propaganda missionária que apresenta a decisão de Ewká, e posteriormente da grande maioria dos Waiwai, como uma espécie de "saga" da vitória da fé sobre o medo, e da passagem de um passado de degradação e decadência a um presente de redenção e felicidade (DOWDY, 1997).

Fiorin (1995, p. 34) observa que "o discurso materializa as representações ideológicas. As ideias, as representações não existem fora dos quadros linguísticos [...] as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas". Portanto, os discursos ideológicos dominantes não estão preocupados em considerar o contexto empírico, a realidade estrutural de cada grupo social, mas camuflam a desigualdade, dissimulam as realidades e contribuem para a perpetuação da estrutura social dualista existente.

Nessa relação, considerando os missionários norte-americanos entre os Waiwai, os discursos produzidos por aqueles que detém o poder capitalista, aproveitando-se de seu poder político, econômico e social, servem para impor a sua forma de pensar, seus valores e concepções sobre os que se encontram em condição de subordinação, fazendo com que estes sejam aceitos e naturalizados por todos. O que ocorre, nesse processo, é o massacre das realidades dos que se encontram em condição subalterna, o que se dá por meio da legitimação de práticas injustas, sob a argumentação de que toda situação social faz parte de um fenômeno natural, muito vezes justificado no poder divino. Essa medição, na obra "O Pajé de Cristo", é conduzida por um discurso de ordem e de obediência absoluta às escrituras, o que se fez por meio de um jogo de forças, forjadas para legitimar o saber ocidental, esconder e rejeitar os conhecimentos indígenas.

COLONIALIDADE DO SER E DO SABER: O LUGAR DE ENUNCIAÇÃO IMPERIALISTA NORTE-AMERICANA NA OBRA "O PAJÉ DE CRISTO"

Não é novidade que os Estados Unidos sempre desejou e criou estratégias para obter o controle da região amazônica. O desejo de ingerência norte-americana sobre esta região já provocou, inclusive, várias tentativas de pressão para que se aceitasse o controle e a "proteção" da Amazônia brasileira, sob a alegação da incapacidade governamental de realizar esta tarefa com esforço próprio e a relevância da floresta amazônica para toda a humanidade. Nesse processo, sempre ficou claro as ideologias imperialistas, principalmente nas investidas de missionários norte-americanos para pregar a moral cristã às populações indígenas amazônicas.

Pelo discurso religioso, os missionários buscaram seu domínio não só por meio da força ou do poder econômico, mas também exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites de interesses, levando, muitas vezes, os indivíduos a pensarem e verem o mundo a partir de um lugar que os colocava numa posição de subalternidade. Entre os mecanismos de silenciamento dos falantes indígenas apontados por Quijano (2005), destacamos o discurso político/científico utilizado pelos missionários norte-americanos para marcar a diferença entre eles e os Waiwai como pertencentes a sociedades distintas hierarquicamente.

Isso fica evidente em muitos trechos da obra de Homer Dowdy (1997) sobre a história de como Ewká, o líder religioso Waiwai, e seu povo trocaram o medo pela fé em Cristo:

> O povo parecia mesmo ter sido preparado por Deus para o trabalho que o Senhor estava prestes a realizar nele e por meio dele. Isto se tornava evidente, à medida que a degradação e decadência em sua vida pregressa se faziam conhecidas. Desde que nenhum homem sobrevive num vazio, os uaiuais foram sendo preparados para receber a mais profunda mudança que lhes era oferecida (DOWDY, 1997, p. 9).

É possível observar, neste trecho da obra "O Pajé de Cristo" que, ao impessoalizar o discurso, Dowdy atribui ao Deus cristão o trabalho de conversão do povo Waiwai ao credo evangélico. Trata-se de uma estratégia discursiva que busca "proteger a face" dos missionários diante desse projeto de invasão e da tentativa de sobreposição de um conhecimento ao outro. Sendo, portanto, "autorizados" pelo Deus cristão, busca-se esquivar os missionários do contato direto com os indígenas, fundando um contato direto dos Waiwai com Deus, já que o que está em questão é "o trabalho que o Senhor estava prestes a realizar nele e por meio dele".

O discurso político/científico é um recurso utilizado por Dowdy para mostrar que tal investida foi necessária porque os Waiwai viviam na degradação, na decadência e num vazio. A ideia de vazio está relacionada à desqualificação dos conhecimentos indígenas diante dos conhecimentos dos norte-americanos, e é um recurso hierárquico de legitimação deste último saber (CÂNCIO; ARAÚJO, 2021). Entre os argumentos usados pelos missionários, havia aqueles que eram respaldados num padrão ideal de Ser, já que os indígenas eram concebidos como sujeitos corroídos pelos pecados, como expresso no seguinte trecho: "Há entre vocês alguns que gostariam de ser batizados. Vocês precisam abandonar seus pecados. Amem a Jesus e não ao pecado. Não nos imitem; imitem a Deus. Não sejam preguiçosos em ouvir o Papel de Deus" (DOWDY, 1997, p. 239).

Esta forma de colonialidade põe em questão a qualidade do Ser, ou seja, os discursos que fundamentam a qualidade do Ser partem da ideia de que se trata de irmãos menores, próprios para cuidar, educar e evangelizar sob os preceitos de quem os julga, atitude que pode ser evidenciada na descrição de Homer Dowdy (1997) na obra:

> Os uai-uais por si mesmos não podiam crer como Eucá cria; os uai-uais reagiam de modos muito diferentes ao novo ensino. Apenas uma prática da nova fé era compartilhada por quase todo povo: assistir regularmente às lições dominicais em Canaxen. Com graus diferentes de atenção e interesse os uai-uais iniciavam o cântico de hinos em sua própria língua. Alguns fechavam os olhos durante as orações - embora muitos se sentissem

> mais seguros conservá-los abertos quando o céu estava sendo invocado (DOWDY, 1997, p. 168).

A intenção de cuidar, educar e evangelizar produziu a ideia de que os Waiwai eram incapazes de pensar e de construir a própria história. Para que se constituíssem atores históricos, na percepção do autor-narrador, os indígenas deveriam permitir a submissão às perspectivas de vida, conhecimento, economia, religião, orientados pela moral e ética cristã norte-americana. Essa forma de colonialidade do Ser está muito relacionada à não existência e à desumanização (WALSH, 2007).

O fundamentalismo religioso norte-americano é uma das bases epistemológicas que sustentou e tornou possível os discursos e as condições necessárias para as práticas de cristianização, classificação e exibição, decisivas, também, para uma percepção estereotipada dos povos Waiwai, uma vez que a ética protestante era considerada superior à ética nativa pelos missionários, por conduzir ao progresso e à riqueza por meio do trabalho. Segundo Oliveira (2010), uma das primeiras estratégias civilizadoras dos irmãos Hawkins foi a produção de uma ética do trabalho entre os indígenas. Eles poderiam trabalhar para os missionários derrubando árvores para construção da pista de pouso, fornecendo alimentos, fazendo serviços domésticos. Assim, eles teriam condições de adquirir os manufaturados que tanto desejavam, "já que seu hábito de queixar-se a fim de conseguir ferramentas dos brancos era considerado 'mendicância' pelos missionários" (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Ao relatar as estratégias discursivas para convencer e introduzir o cristianismo entre os Waiwai, por meio de práticas educativas, Dowdy apresenta um mundo espiritual duplo em natureza (indígena - cristão), buscando introjetar no sujeito uma visão unilateral de contato com o Deus ocidental, colocando o indígena sujeito da história e da direção do seu processo de liberdade e de progresso (CÂNCIO; ARAÚJO, 2021). Não escolher Jesus significava continuar prisioneiro dos maus espíritos, como observado no trecho a seguir:

> O Papel de Deus era como um novo feitiço [...] O ensino de Bam enfatizava os contrastes do mundo espiritual. –– Jesus morreu e ressurgiu para destruir os maus espí-

> ritos - dizia. –– Ele se sacrificou para libertar os cativos, prisioneiros dos maus espíritos. Jesus cortou as amarras e anulou o poder dos tabus. Se fez isso, como poderia Ele conviver ao lado dos maus espíritos dentro de você? Você precisa escolher entre Jesus ou os espíritos. Se Ele entrar, o maligno tem que sair. (DOWDY, 1997, p. 167).

Os fundamentados na moral cristão enquanto instrumento do saber verdadeiro se configura como uma forma de violência epistêmica e de injustiça cognitiva, uma das características mais insidiosas do colonialismo na modernidade. A dominação epistêmica fica evidente em "O Pajé de Cristo" uma vez que o discurso imperialista busca distorcer a ancestralidade, confundir a história e os processos identitários dos próprios povos Waiwai. Trata-se de uma tentativa de "remodelar" o universo de valores, rituais e comportamentos, segundo os parâmetros da religiosidade evangélico-fundamentalista.

Em muitas situações, os missionários não atingiam o objetivo desejado, no sentido de que o cristianismo dos missionários modificasse as práticas e representações Waiwai, pois observavam que entre eles não havia aceitação dos ensinamentos "em seu estômago", ou seja, muitos Waiwai resistiam às normas do cristianismo protestante, aos pensamentos, às percepções e ações. Em contraposição, eram utilizados argumentos de superioridade espiritual em favor da dominação política/econômica/cultural norte-americana, uma vez que na obra o autor busca justificar a manutenção desta posição privilegiada, o que pode ser observado no prefácio da obra, assinado por uma das lideranças da MEVA, no ano em que a obra foi publicada.

A ideia da pretensa falta de capacidade indígena para a aprendizagem era negada a cada investida dos missionários norte-americanos, em situações específicas. Com muita clareza o autor-narrador descreve que Ewká era considerado um informante para que os missionários se apropriassem da Língua Waiwai com a intenção de convertê-los ao cristianismo. Todavia, esta resposta positiva também negava-lhe a percepção etnocêntrica da incapacidade intelectual indígena, uma vez que o xamã cada vez mais se aprofundava no conhecimento linguístico

para a comunicação escrita na língua indígena, tendo como referência a Língua Inglesa.

Portanto, a invenção do indígena como inferior, desprovido de capacidade intelectual, cujos argumentos eram fundamentados na lógica da moral cristã, na superioridade intelectual e na dominação epistêmica, era negada a cada investida. De modo geral, a principal estratégia utilizada pelo autor-narrador, para desviar o olhar do leitor da lógica da dominação e da superioridade epistêmica norte-americana, é retratar um sujeito indígena que se auto-imola para glorificação da missão social e espiritual de um povo que se julga superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, cujo objetivo foi identificar as estratégias persuasivas utilizadas pelo autor-narrador na obra "O Pajé de Cristo" para convencer o leitor de que o processo de conversão dos povos Waiwai ao cristianismo evangélico foi necessário, foi possível verificar que o autor-narrador se utiliza, assim como os missionários norte-americanos, dos fundamentados da moral cristã, enquanto instrumento do saber verdadeiro, para justificar a ação dos missionários entre os indígenas ao leitor.

Fica evidente na narrativa, se considerado a crítica pós-colonial e o pensamento decolonial, a afirmação e a sustentação de uma epistemologia que tenta silenciar as experiências e os conhecimentos dos povos Waiwai, se configurando, assim, como uma violência epistêmica e uma injustiça cognitiva, características mais marcantes do colonialismo na modernidade. Como estratégia persuasiva, a tessitura textual é construída numa lógica que tenta desviar o olhar do leitor para lógica da dominação e da superioridade epistêmica norte-americana.

É possível, portanto, uma leitura decolonial dessa obra, uma vez que ela pode se tornar um símbolo da violência sistêmica do imperialismo americano contra os povos indígenas da Amazônia, o que se dá, no texto discurso escrito, através da construção de um sujeito deformador da estética e da moral adotados como padrão, segundo as orientações religiosas norte-americanas. Em contraposição, é possível também

verificar, na própria narrativa, que o valor de verdade, assim como os recursos utilizados pelos missionários para disseminação e afirmação de seus conhecimentos e ideologias entre os Waiwai, eram confrontados quando na relação direta com o lugar de enunciação indígena.

Portanto, identificar as estratégias persuasivas utilizadas pelo autor-narrador na obra "O Pajé de Cristo" é fundamental, sobretudo porque ajuda desvelar o discurso imperialista norte-americano, engendrado pelos missionários evangélicos. O resultado deste estudo tem sido a necessidade de reinterpretação e de reescrita das narrativas sobre os povos indígenas da Amazônia como resposta ao colonizador.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, p. 89-117, 2013.

BRAGA, M. L. S. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

CÂNCIO, R. N. de P; ARAÚJO, S. M. da S. Dominação e Resistência na Escolarização Cristianizada na Amazônia. Educação & Realidade, vol. 46, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106385, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/vk8Ldhgt8KFtZ9PsTXGvWSv/abstract/?lang=pt Acesso: 06 de out. de 2021.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOWDY, H. E. **O pajé de Cristo**: uma história do amor de Deus operando milagres nas selvas da Amazônia. São Paulo: Editora Sepal, 1997.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, M. K. L; LOPES DA SILVA, A. (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**.São Paulo: Globo, 2001.

FOCK, N. **Waiwai**: religionandsocietyof na Amazoniantribe. Copenhagen: The National Museum, 1963.

FRIKEL, P. Dez anos de aculturação Tiriyó. Mudanças e Problemas (1960-1970). **Boletim MPEG**, Publicações Avulsas, n. 16, 1971.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. **ALEA**, v. 11, n. 1, p. 148-165, 1995.

HOWARD, C. A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.) **Pacificando os brancos**: cosmologias do contato no Norte--Amazonico. São Paulo: UNESP, 2001.

LAS CASAS, F. B. de. **O paraíso destruído**: a sangrenta história da conquista da América Espanhola. Porto Alegre: L&PM, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos locais.** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

OLIVEIRA, L. V. de. **O cristianismo evangélico entre os Waiwai**: alteridade e transformações entre as décadas de 1950 e 1980. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas. LANDER, E. (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**. 2007, n.79, pp.71-94.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento "outro" desde la diferencia colonial. In: GOMEZ, S. C; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para uma diversidad epistêmica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontifícia Universidad Javeriana, 2007, p. 47-62.

Nota: parte deste texto foi apresentado publicado nos anais do 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL), "Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns", realizado de 3 a 5 de julho de 2019, em Brasília - DF, Brasil.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ILZVER DE MATOS OLIVEIRA

Pós-doutor e Mestre em Direito (UFBA). Doutor em Direito (PUC--Rio). Mestre Sanduíche em Direito e Sociologia (Universidade de Coimbra). Bacharel em Direito (UFS). Professor do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da (PPGDH-PUC/PR). Presidente da Comissão da Verdade Sobre a Escravidão Negra da OAB/SE. Recebeu o Prêmio Direitos Humanos 2018, do Ministério dos Direitos Humanos. E-mail: ilzver.oliveira@pucpr.br

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4770751511233073

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3710-7237

MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH-PUC/PR). Professora visitante na Universidade Católica de Moçambique. Integrante da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos - ReBEDH. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória e Educação em Direitos Humanos em Diferentes Contextos - PUCPR/CNPq.

E-mail: mirian.castellain@pucpr.br.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7587002081665911

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1928-1431

WILLIAM TIMÓTEO

Mestrando em Direitos Humanos (PUC/PR). Especialista em Direito do Trabalho (PUC Minas). Especialista em Educação (FAJAR/SE). Especialista em Gestão Social e Políticas Públicas (FAJAR/SE). Bacharel em Direito (UNIT/SE). Membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB/SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa "Constituição, Democracia e Direitos Fundamentais". Advogado.

E-mail: williamtimoteo@hotmail.com.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5350232966936087

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2866-3768

ÍNDICE REMISSIVO

B

barreira linguística 43

C

cidadania 29, 34-35, 37, 51, 58

classe 10, 15, 78

colonialidade 108, 111-112, 117-119, 123

controle social 5, 12, 40-43, 49-51, 53

currículo 10, 102

D

democracia 5, 11, 16-17, 19, 22, 25-26, 28-29, 55, 64-65, 124

desigualdades 10, 25, 62, 65

dignidade humana 17, 26-27, 34, 54

direitos de liberdade 58

direitos econômicos 57

direitos fundamentais 5, 11-12, 22-23, 34, 54-59, 62-66, 124

direitos humanos 2, 5-13, 15-18, 20-21, 23-39, 57, 66, 69, 74-75, 92, 102-103, 124

direitos sociais 6-7, 56-58, 61-65

discriminações 43, 68, 78

diversidade 23, 34, 46, 79-80

E

educação 2, 5, 7-8, 10-16, 18, 26-29, 31-32, 34-40, 42, 47, 53, 57, 62, 64, 67-69, 71, 74-76, 78-81, 87-98, 100-102, 104-108, 122, 124

educação básica 13, 68, 93, 104

educação em direitos humanos 10, 18, 26-27, 29, 32, 34-39

educação superior 80, 92-93, 95-96, 102, 104-106

efetivação 12, 22, 24, 28-29, 31-33, 37, 62, 65, 108

estado de bem-estar social 5, 11, 54, 57, 62-63

etnoconhecimentos 100

exclusões 10

F

formação 5, 10, 12-14, 27, 36-37, 39, 55, 79, 82, 92-98, 100-107, 109

formulação 13, 36, 94, 98, 100-101

G

garantia 10, 26, 28, 37, 45, 58, 101

gênero 8, 10, 19, 23, 34, 70, 78, 80

H

história 15, 22-23, 29, 41, 52, 67, 79, 81, 85, 89-93, 104-107, 117, 119-120, 122-124

I

ideologia 10, 15, 110, 122

indígena 5, 12-13, 21, 40-52, 92-94, 96-109, 113-115, 119-122

interculturalidade 7, 10, 39, 105

interdisciplinaridade 37

intolerância 23, 70, 72, 76, 78

inviolabilidade 17, 58

J

justiça 10, 23, 26-27, 30, 35, 58-59, 61, 63, 65, 85, 124

justiça social 59, 61, 65, 124

M

mercosul 5, 12, 31-32, 34-39

movimentos sociais 37, 55, 61, 69-70, 92, 94

N

neoconstitucionalismo 59, 64

O

orientação sexual 73-74, 78

P

participação social 35, 42

política 5, 7-9, 12, 19, 32, 34-36, 38-41, 46, 51-53, 55, 58, 60-62, 64-66, 86-89, 93, 95-96, 102, 105, 108, 111-112, 120, 122, 124

políticas públicas 10, 14, 28-29, 31-33, 35-39, 42, 60, 79, 124

políticas públicas de direitos humanos 10, 35

políticas sociais 66

princípios 14, 22, 42, 59, 81-82, 86, 88-90, 100-101

promoção 10, 23, 25-26, 28, 35-36, 38-39, 42, 69, 96

R

raça 10, 78, 108

religião 119

resistência 41, 94, 100, 105, 108, 122

S

saberes 7, 10, 14, 36-37, 68-69, 77, 108-109, 123

sociedade 6, 10-11, 14, 16-20, 24-33, 35, 37, 45, 51, 53, 56, 62, 68, 70, 72, 83-84, 86-87, 89, 96-97, 111, 124

sociologia 74, 80

solidariedade 27

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br /editorabagai

/editorabagai contato@editorabagai.com.br