

Antonio Wardison C. Silva
Eduardo A. Capucho Gonçalves
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL,
ÉTNICO-RACIAL E EM
DIREITOS HUMANOS**
POR UMA RECONSTRUÇÃO SOCIAL

UNISAL
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

EDITORA
ADONIS

Antonio Wardison C. Silva
Eduardo A. Capucho Gonçalves
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL,
ÉTNICO-RACIAL E EM
DIREITOS HUMANOS**
POR UMA RECONSTRUÇÃO SOCIAL

Copyright © 2021
Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Capa
Leandro Cardial Dias

Projeto Editorial
Magali Berggren Comelato

Projeto Gráfico
Paula Leite

Revisão
Marcilene Rodrigues Pereira Bueno

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos [recurso eletrônico] : por uma reconstrução social / organização Antonio Wardison C. Silva, Eduardo A. Capucho Gonçalves. - 1. ed. - Americana [SP] : Adonis, 2021.

recurso digital ; 2 MB

Formato: epdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-65-86844-64-1 (recurso eletrônico)

1. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 2. Educação ambiental. 3. Brasil - Relações étnicas. 4. Brasil - Relações raciais. 5. Direitos humanos. 6. Livros eletrônicos. I. Silva, Antonio Wardison C. II. Gonçalves, Eduardo A. Capucho.

21-74559

CDD: 306.43

CDU: 37.035

Camila Donis Hartmann - Bibliotecária - CRB-7/6472

19/11/2021 22/11/2021

EDITORA

ADONIS

www.editoraadonis.com.br

“A natureza social do homem torna claro que o progresso da pessoa humana e o desenvolvimento da própria sociedade estão em mútua dependência. Com efeito, a pessoa humana, uma vez que, por sua natureza, necessita absolutamente da vida social, é e deve ser o princípio, o sujeito e o fim de todas as instituições sociais. Não sendo, portanto, a vida social algo de adventício ao homem, este cresce segundo todas as suas qualidades e torna-se capaz de responder à própria vocação, graças ao contato com os demais, ao mútuo serviço e ao diálogo com seus irmãos.”

(Papa Paulo VI – *Gaudium et Spes*)

Sumário

Prefácio	7
PARTE I - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	9
1 - A Preservação do meio ambiente para uma sociedade sustentável	9
<i>Patrícia Bianchi e Fábria de Oliveira Rodrigues Maruco</i>	
2 - Ação política efetiva em prol do meio ambiente	27
<i>Marcelo Machado Carvalho e Michelle Soares Garcia</i>	
3 - Perspectivas sociais transformadoras no âmbito do meio ambiente	47
<i>Moacir Pereira, Andressa Luzia Coelho, Carla Rayane dos Santos, Mileny Carmo Garcia e Renata Planello Juliani</i>	
4 - O papel da educação para formação sobre o meio ambiente	61
<i>Nei Márcio Oliveira de Sá</i>	
5 - Por uma ecologia integral	87
<i>Emiliana Bastos de Amorim e José Geraldo Bonifácio da Silva</i>	
PARTE II - EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	103
6 - A preservação das relações étnico-raciais para uma sociedade democrática	103
<i>Antonio Tadeu de Miranda Alves</i>	
7 - Ação política efetiva em prol das relações étnico-raciais	119
<i>Anderson Rogério Junque, Elisângela Lambstein Franco de Moraes, Francisco Evangelista e Tânia Mara da Silva</i>	
8 - Perspectivas sociais transformadoras no âmbito das relações étnico-raciais	137
<i>Maisa Elena Ribeiro, Amanda Aparecida Frazão de Oliveira, Ana Carolina Silva dos Santos, Janaina Cintia Alexandre da Silva e Natália de Araújo</i>	

9 – O papel da educação para a formação sobre as relações étnico-raciais.....	159
<i>Ana Christina Martinelli Luchiari, Flávio César Rossi, Maria Eduarda Ozório Lu e Regiane Rossi Hilkner</i>	
10 – Por uma cultura do respeito e da paz.....	173
<i>Marcus Rafael Rodrigues</i>	
PARTE III - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	193
11 – A preservação dos Direitos Humanos para uma sociedade solidária.....	193
<i>Antonio Wardison C. Silva, Anna Melissa Marcondes Nascimento, Maria Rita Cerqueira Hudson e Meire Hellen Cristini da Silva</i>	
12 – Ação política efetiva em prol dos Direitos Humanos.....	211
<i>Daisy Rafaela da Silva e Natalia Oliveira de Abreu</i>	
13 – Perspectivas sociais transformadoras no âmbito dos Direitos Humanos.....	225
<i>Daisy Rafaela da Silva e Davi Dias Ribeiro Arantes</i>	
14 – O Papel da educação para formação sobre os Direitos Humanos.....	239
<i>Vagner Cavalcanti Ribeiro, Eliana Alves Ferreira, Simone Maria Cruz de Arruda e Gabriela dos Santos Pereira</i>	
15 – Por uma sociedade digna e justa.....	257
<i>Gustavo Henrique de Paula das Chagas, Sérgio Augusto Baldin Júnior e Vitor Aladic de Melo</i>	
16 – UNISAL: a ginástica e a dança como desenvolvimento e promoção do humano.....	281
<i>Roberta Gaio, Cristiane Camargo, Paloma Pereira, Debora Pessôa e Marcela Matsudo</i>	
17 – UNISAL: a questão da luta antimanicomial em promoção aos Direitos Humanos.....	303
<i>Emerson Rodrigo Carbinatto, Mayara, P. Coelho, Cristiane R. Marchi, Maria Cristiane Nali, Marina Piccolo, Thayane V. Lemes e Márcia C. Santos</i>	

Prefácio

Toda Instituição de Ensino Superior (IES), independentemente de sua natureza, missão e visão, tem compromisso direto com o humano, com a vida em sociedade e, por isso, com a formação cidadã das pessoas, em seu contexto plural. De igual forma, tem compromisso com a preservação do meio, onde tais indivíduos e demais espécies habitam, zelando, assim, pela manutenção da vida.

Na última década o Ministério da Educação tem potencializado esses compromissos nas IES, tornando-os princípios norteadores de programas, projetos e ações nas esferas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Essas perspectivas, assim compreendidas nos âmbitos da educação em direitos humanos, étnico-racial e ambiental, têm promovido a conscientização de estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo, bem como da comunidade externa e, mais do que isso, gerado ações propositivas e corretivas. Porém, muito ainda se tem para fazer!

Mas se sabe que as ações voltadas para essas perspectivas constroem uma sociedade mais justa e fraterna, capaz de defender e promover os direitos das pessoas e, assim, compreender as suas diferenças como riquezas do patrimônio humano e cultural; ao mesmo tempo, conscientiza o humano do valor do seu meio, para a sua sobrevivência e sustentabilidade do planeta.

O livro aqui produzido expressa o compromisso do Unisal com estas questões, presentes, interdisciplinarmente, em sua estrutura acadêmica e organizativa. Pois muitas são as ações institucionais desenvolvidas para a defesa e promoção do humano e conservação da "casa comum". Acrescentam-se, a isso, pesquisas de iniciação científica, tecnológica e extensionista desenvolvidas pelo corpo discente. Sabemos, pois, que muito ainda há de ser feito e aprimorado.

A obra, constituída de 17 capítulos – elaborados por professores e alunos do Unisal, oriundos de grupos de estudos –, acena para uma reconstrução social, que implica a formação do indivíduo, a ressignificação de valores, a construção de cultura e criação e desenvolvimento de políticas públicas para a promoção dos direitos inalienáveis da pessoa humana e da preservação do seu ambiente.

Oxalá esta obra possa despertar o interesse de pesquisadores e agentes da sociedade pelas temáticas em questão, em prol de uma cultura da paz, da justiça e da solidariedade.

Eduardo A. Capucho Gonçalves

Reitor do UNISAL

Parte I

Educação Ambiental

1 - A Preservação do meio ambiente para uma sociedade sustentável

Patrícia Bianchi¹

Fábia de Oliveira Rodrigues Maruco²

Introdução

A sociedade contemporânea, tanto em termos individuais, quanto coletivos, depende diretamente ou indiretamente dos recursos ambientais. Por isso, preservar o meio ambiente torna-se um dos principais pilares da sustentabilidade. O presente estudo tem como objetivo trazer alguns subsídios que liguem a preservação do meio ambiente à realização de uma sociedade sustentável, compondo uma das dimensões da chamada e tão aclamada sustentabilidade.

A partir da primeira Revolução Industrial, a degradação do meio ambiente passou a constituir um problema para a humanidade, resultando numa crise sem precedentes históricos. Nas últimas décadas, a busca pelo desenvolvimento apresentou-se como um propósito dos países e seus governos. Contudo, esse desenvolvimento trouxe implicações em todas as esferas da sociedade, e hoje se apresenta como um convite à reflexão no

1 Pós-doutora em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Advogada.

2 Advogada. Professora Universitária. Mestre em Direitos Difusos e Coletivos pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo U.E. Lorena.

que concerne à possibilidade de sua realização e sustentação sem provocar degradação ambiental fora dos limites suportados pela natureza.

A sustentabilidade ambiental normalmente relaciona-se à capacidade de suporte, resiliência e resistência dos ecossistemas. Pode-se, ainda, defini-la como um processo de convergência entre a economia, a sociedade e a natureza. O fato é que os esforços para a realização do chamado desenvolvimento sustentável, ou para uma sociedade sustentável, apresentam-se como um grande desafio para a humanidade, um propósito que envolve problemas múltiplos e complexos.

Utilizar-se-á, nessa pesquisa, o método de abordagem indutivo, método de procedimento monográfico, e técnica de pesquisa bibliográfica. No item 1 desse, serão tratados alguns aspectos relevantes da crise ambiental, oferecendo-se um esboço dela em termos globais. No item 2, serão vistos alguns efeitos negativos em termos ambientais trazidos pela Modernidade. E, por fim, no item 3, serão feitas algumas reflexões acerca da possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de sustentabilidade.

1. Crise Ambiental: aspectos relevantes

A degradação do meio ambiente passou a ser considerada um problema significativo, de projeção internacional, basicamente após o advento do capitalismo industrial. Ainda que houvesse degradações anteriores a esse período histórico, não era nada comparado aos efeitos da industrialização, que representou uma agressão ao ambiente natural, em virtude de uma mudança de comportamento do homem na sua interação homem/natureza física. Sobre esse ponto, Deléage ensina que, antes da primeira Revolução Industrial, as florestas foram o principal alvo de destruições, e foi nesse contexto de desarmonia com a natureza que, provavelmente, a civilização Maia teria sucumbido. Nesse contexto, Deléage comenta que:

A história começa agora a dispor de meios de análise permitindo estabelecer correlações entre as contingências ecológicas e o destino das civilizações, particularmente no estudo daquelas em que as causas do declínio podem ser atribuídas ao esgotamento de determinados modos de exploração da natureza. [...] Esta foi a hipótese levantada para explicar a queda súbita, no início do século X, da Civilização Maia [...] na medida em que a degradação do ecossistema florestal e do ciclo da água teriam arruinado a agricultura maia baseada no sistema milpa (cultura de milho sobre queimada com pousio de quatro a oito anos).³

A partir do século XVI, o processo conhecido como Revolução Industrial desenvolveu o comércio internacional e impulsionou a criação de estradas, novas rotas de navegação, variados meios de transporte e de comunicação, cujo objetivo era o de transpor fronteiras e conquistar progressivamente um número maior de mercados. Aqui no Brasil, por exemplo, quando os primeiros europeus chegavam ao litoral do país, os relatos contavam da exuberante e bela vegetação nativa. A história do país foi marcada por uma relação predatória, e a natureza serviu de base para diferentes ciclos econômicos. Nos primeiros dois séculos da colonização, o pau-brasil foi fundamental para sustentar a colônia, até a descoberta de ouro no subsolo no século XVIII.

Na primeira metade do século XX, parte da indústria usou o látex proveniente do Norte do país como matéria-prima para a produção de diversos materiais. A araucária, do Sul, por exemplo, sustentou a indústria madeireira nacional aumentando as exportações desse recurso.⁴

3 DELÉAGE, Jean Paul. *História da ecologia: uma ciência do homem e da natureza*. Rio de Janeiro: Publicações Dom Quixote, 1993, p. 215.

4 RAJAO, Raoni *et al.* *Uma Breve História da Legislação Florestal Brasileira*. Florianópolis: Expressão, 2021, p. 6.

Nesse contexto, a natureza começou a ser vista como um valor em si e para o seu entorno. A partir da década de 60 e, sobretudo na década de 90, a vegetação nativa foi sendo cada vez mais vista como produtora de serviços ecossistêmicos. A Amazônia foi reconhecida por seu importante papel em regular o clima regional, com a manutenção da precipitação e a redução da temperatura, e o clima mundial, por reter de Gases de Efeito Estufa (GEE). Além disso, começa-se a atentar para estudos que divulgam a importância da diversidade biológica, da associação da poluição com determinadas doenças, entre outras questões ligadas aos recursos naturais.

No âmbito internacional, na segunda metade do século XX, começou a haver um posicionamento cada vez mais claro dos países. Por um lado, países Europeus iniciavam um desenvolvimento baseado na indústria e no avanço tecnológico, ainda em detrimento de um ambiente natural saudável. Por outro lado, os países da América Latina, África e Ásia, com exceção do Japão, foram continuamente pilhados e incentivados a desenvolver os seus mercados agrícolas direcionados à exportação, por exemplo.⁵ Nesses termos, a insustentabilidade ecológica era difundida tanto nos países desenvolvidos, quanto nos países em desenvolvimento, e atualmente as diretrizes básicas desse processo continuam a ser praticamente as mesmas, especialmente em países em desenvolvimento.⁶

Nesse quadro, os países também chamados *periféricos*, além de sofrerem uma degradação intensa por serem vistos como uma espécie de “ilha de natureza” ou “celeiro do mundo”, ainda são vitimados pela posição que ocupam no comércio internacional, sendo que os produtos que comercializam (matérias-primas, alguns produtos industrializados pouco elaborados) possuem

5 CALDWELL, Malcolm. *A riqueza de algumas nações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

6 BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. *Meio Ambiente: certificações ambientais e comércio internacional*. 2 Ed. Curitiba: Juruá, 2008, p. 40.

preços muito inferiores aos dos produtos provenientes dos países desenvolvidos (produtos com valor agregado, elaborados mediante tecnologia de ponta). Sobre a expressão “ilha de natureza”, Derani esclarece que “o mundo precisa ter como recorrer a estas ilhas de natureza e não se produz apenas bens para o consumo massivo, porém emite-se também muita matéria tóxica no meio ambiente ‘outputs’, requisitando-o, pois, duplamente”⁷

Com a expansão da indústria, o processo evoluiu para um sistema de produção pela produção, num ambiente de necessidades criadas pela propaganda, e disseminadas por veículos comunicacionais instantâneos e de longo alcance. Isso nos está conduzindo a processos irreversíveis de deterioração nos ecossistemas do planeta. Em face disso, a ideia de limitação da ação do homem pela própria natureza é um tema que vem ganhando cada vez mais destaque no âmbito internacional, especialmente pelo fato de que muitos problemas sérios estão surgindo em face das constantes ações humanas que contribuem para a degradação do meio ambiente. Catástrofes ecológicas, inimagináveis no século passado, são reiteradamente denunciadas por institutos de pesquisa e meios de comunicação.⁸

Hoje se convive como essas consequências, como, por exemplo, a contaminação das águas, inclusive dos lençóis freáticos; envenenamento dos solos por excesso de pesticidas e fertilizantes; urbanização maciça de regiões ecologicamente frágeis (como as zonas costeiras); chuvas ácidas; desertificação, desmatamento, erosão e salinização dos solos, inundações, a diminuição da qualidade do ar, do solo, da água, entre outros.

7 DERANI, Cristiane. *Direito Ambiental Econômico*. São Paulo: Max Limonad, 1997, p. 123.

8 BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. *Meio Ambiente: certificações ambientais e comércio internacional*. 2 Ed. Curitiba: Juruá, 2008, p. 42.

Atualmente, parece haver uma tomada de consciência do problema e perigo globais que ameaçam o planeta.⁹ Entretanto, as causas que deram origem a essas catástrofes continuam ativas, como se fosse impossível reverter o processo de um desenvolvimento insustentável que vem sendo praticado há décadas. Nesse contexto, paralelamente, a ideia de *sustentabilidade* ganhou relevo e expressão política com relação ao *desenvolvimento*, justamente a partir da percepção daquela crise ambiental global. As percepções voltaram-se à ideia de que estamos em um lugar comum, e que problemas ambientais não estão restritos a territórios limitados, são problemas transfronteiriços.

Vale lembrar que já na Conferência de Estocolmo, em 1972, revelava-se um cenário em que os países desenvolvidos preocupavam-se com a crescente degradação ambiental que ameaçava sua qualidade de vida, e os países em desenvolvimento temiam restrições à exportação de seus produtos primários, e que seu desenvolvimento fosse obstruído, alegando também estarem preocupados com o combate à pobreza.

Foi também o despertar das percepções para a *crise ambiental* que levou os governos a movimentaram-se na criação de agências que se ocupassem da questão ambiental. Como exemplo, os Estados Unidos criam, em 1970, a Environmental Protection Agency (EPA); o Brasil, em 1973, cria a Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema). Destaca-se que em razão dos fracos resultados da Conferência de Estocolmo, a ONU solicitou a formação da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), que foi dirigida pela ex-primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland, cujo relatório de 1987 (Our common future) tinha como missão propor uma agenda global para a necessária mudança.¹⁰

9 MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2000, p. 67.

10 NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *Trajatória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012, p. 54.

Vários outros eventos internacionais ambientais, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a ECO 92, a Conferência de Joanesburgo, entre outros, foram realizados a partir da década de oitenta, com alguns progressos pontuais, mas sem grandes êxitos em termos de se pôr um freio à degradação e se evitar o aprofundamento das catástrofes. Nesse contexto, Nascimento comenta que “até meados do século XX, a humanidade temia basicamente duas grandes ameaças de extinção – uma externa (o choque de um grande meteorito, como aparentemente ocorreu há 65 milhões de anos, extinguindo os dinossauros) e outra interna (o advento de uma epidemia desconhecida e incontrolável).”¹¹

Ainda segundo o autor, no início do século passado, apareceu a ameaça da bomba atômica, evidenciada ainda mais com as explosões de Hiroshima e Nagasaki. Além disso, hoje a ideia de que o modo de produção e consumo vigente nos conduz a um desastre é cada vez mais aceita, no sentido de que a *economia* estaria em conflito com os sistemas naturais do planeta, verificáveis, por exemplo, pelo desaparecimento das zonas de pesca, a redução das florestas, a erosão do solo, alterações climáticas, desaparecimento de espécies etc.¹²

Caso o aquecimento global venha a se confirmar, é possível que uma nova possibilidade de autoextinção seja criada ao final deste século. Nesses termos, ainda que não se confirme a pior previsão, há estudos robustos que advertem para a necessidade urgente de uma mudança de rumo no sistema, especificamente das relações homem-natureza.¹³

11 *Ibid.*, p. 58.

12 *Ibid.*, p. 58.

13 ONU. *Clima e Meio Ambiente*. Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas aponta possível estabilização nas alterações em até 30 anos; danos irreversíveis afetam oceanos; aumento de ondas de calor nos mares será acompanhada por acidificação e baixos níveis de CO₂. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/08/1759272>>. Acesso em: 10 agos. 2021.

2. O Desenvolvimento e os efeitos (ambientais) negativos da Modernidade

No século XX, a fé no *progresso* prometido pela Modernidade e propagada pelos europeus estava em alta. O progresso era identificado com a própria marcha da história humana e impulsionado pelos desenvolvimentos da ciência, da técnica, da razão, numa fé que servia como fundamento comum à ideologia democrático-capitalista ocidental, numa promessa de bens e bem-estar social. Contudo, vieram as duas Grandes Guerras. Mas, apesar delas, uma nova esperança foi construída, tanto ao modo do comunismo, quanto sob os auspícios do capitalismo industrial.

A partir do pós-guerra, a *ciência* revelou uma ambivalência cada vez maior. Ela se desdobrou tanto em bombas, como as que destruíram Hiroshima e Nagasaki, quanto em conquistas médicas como a descoberta da penicilina, primeiro antibiótico que apresentou sucesso em sua aplicação em massa, disponibilizado a partir de 1941. Com relação às consequências da industrialização, começaram a ser questionadas sua inserção na agricultura, na pesca, na criação de gado, entre outras. Questionam-se os prejuízos e poluições cada vez mais maciços e generalizados que ameaçam o equilíbrio necessário ao meio em que vivemos. Para Morin e Kern, "o surto econômico, o desenvolvimento das comunicações, a inclusão dos continentes subjugados no mercado mundial determinam formidáveis movimentos de populações, que vão amplificar o crescimento demográfico generalizado."¹⁴

Nesse contexto, em 1992, a Conferência do Rio reuniu 175 Estados que tentaram conciliar as necessidades de proteção ecológica e as necessidades de desenvolvimento econômico do terceiro mundo. A ideia de desenvolvimento sustentável pôs em relação dialógica a ideia de desenvolvimento, que comporta aumento das poluições; e a ideia de meio ambiente que requer limitação das poluições.¹⁵

14 MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. Terra Pátria. Porto Alegre: Sulina, 2000, p. 24.

15 *Ibid.*, p. 67.

Foi a partir da ECO-92, por exemplo, que as políticas sobre comércio e meio ambiente começaram a ser fortemente discutidas, levando-se em consideração as respectivas implicações sobre as possibilidades de um desenvolvimento sustentável. Essa Conferência internacional produziu documentos e dentre eles a Declaração do Rio, que em seu Princípio 12, proclama que:

Os Estados devem cooperar para o estabelecimento de um sistema econômico internacional aberto e favorável, propício ao crescimento econômico e ao desenvolvimento sustentável em todos os países, de modo a possibilitar o tratamento mais adequado dos problemas da degradação ambiental. Medidas de política comercial para propósitos ambientais não devem constituir-se em meios para a imposição de discriminações arbitrárias ou injustificáveis ou em barreiras disfarçadas ao comércio internacional. Devem ser evitadas ações unilaterais para o tratamento de questões ambientais fora da jurisdição do país importador. Medidas destinadas a tratar de problemas ambientais transfronteiriços ou globais devem, na medida do possível, basear-se em um consenso internacional.¹⁶

Com esta disposição inserida num documento que deveria ser de total defesa da integridade e *equilíbrio ecológico*, percebe-se a submissão do ecológico ao econômico. E esse é um exemplo da dificuldade de se conciliar, na prática, *interesses econômicos* com *proteção ambiental* ainda na atualidade. A lógica predominante, adotada pelos governos dos países, é a de que tudo deve se submeter ao desenvolvimento econômico, e que a *ecologia* se apresenta como uma externalidade da *economia*. Enquanto que, ao contrário, dever-se-ia visualizar a economia como parte da ecologia. Estas duas esferas interagem mutuamente e – caso o sistema econômico não seja analisado e considerado nestes termos – ele certamente aprofundará o processo destrutivo de degradação dos recursos naturais terrestres.¹⁷

16 BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. *Meio Ambiente: certificações ambientais e comércio internacional*. 2 Ed. Curitiba: Juruá, 2008, p. 36.

17 *Ibid.*, p. 36.

Assim, a questão do *desenvolvimento* traz em seu bojo muitos significados e significantes, traz implicações em todas as esferas da sociedade, e hoje se apresenta como um convite à reflexão sobre a sua possibilidade de sustentação, seja por ainda se ter que lidar com os efeitos negativos das festivas promessas da Modernidade, seja pelo fato dos prognósticos, em termos ecológicos ao menos, não serem nada otimistas.

3. A (possibilidade de uma) sociedade sustentável

A noção de sustentabilidade tem suas origens na *biologia*, por meio da ecologia e refere-se à capacidade de recuperação e reprodução dos ecossistemas (resiliência), em face de agressões antrópicas (desflorestamento, fogo etc.) ou naturais (terremoto, tsunami, fogo etc.). Também tem origem na *economia*, como adjetivo do desenvolvimento, em vista da percepção de finitude dos recursos naturais. Nas conferências de Estocolmo (1972) e Rio de Janeiro (1992) nasceram a noção de que o *desenvolvimento* teria duas dimensões: social e ambiental, num cenário em que a pobreza seria também provocadora de agressões ambientais.¹⁸

O *desenvolvimento sustentável* é um tema que está em grande destaque nas relações sociais, midiáticas e políticas na atualidade. Seja pela consciência global em razão das catástrofes recorrentes no planeta, seja pelo aumento dos preços de produtos com selos de sustentabilidade. Por motivos diversos, há um esforço conjugado para que o homem possa evoluir de forma sustentável, garantindo sua qualidade de vida e dos que ainda irão nascer e habitar o planeta.¹⁹

O Relatório Brundtland (1987) abriu um debate na academia sobre o significado de *desenvolvimento sustentável*. Os aca-

18 NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *Trajatória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012, p. 51.

19 CALDWELL, Malcolm. *A riqueza de algumas nações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

dêmicos/cientistas fizeram incursões teóricas desde a mais ecocêntrica até as mais antropocêntricas. Com inspiração no Relatório Brundtland, o desenvolvimento presente não deveria comprometer a capacidade das gerações futuras em satisfazer suas próprias necessidades. No relatório, estabelece-se que:

[...] desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforça o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações futuras [...].²⁰

Contudo, conceito e explanações sobre o *desenvolvimento sustentável* normalmente não abrem mão da expansão econômica, ao menos na prática. Nesse contexto, vale lembrar que o crescimento dos países hoje desenvolvidos foi obtido às custas daqueles países vítimas do imperialismo e colonialismo. A Grã-Bretanha, por exemplo, foi pioneira no caminho de controle dos produtos primários de economias dependentes, para processá-las em seu território e reexportá-las para mercados exteriores.²¹ Dessa forma, mesmo que os países em desenvolvimento queiram atingir o nível dos países desenvolvidos, atenta-se para o fato de que aqueles estão partindo com uma base já dilapidada de recursos não-renováveis.²²

O processo histórico do desenvolvimento demonstra que os *recursos naturais* são considerados fator determinante de "riqueza" de uma nação, não somente por seu valor monetário, mas principalmente em função da qualidade de vida que eles podem proporcionar em determinado país, caso eles sejam

20 RELATÓRIO NOSSO FUTURO COMUM. *Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento* (CMMAD). São Paulo: FGV, 1988, p. 46.

21 CALDWELL, Malcolm. *A riqueza de algumas nações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

22 BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. *Meio Ambiente: certificações ambientais e comércio internacional*. 2 Ed. Curitiba: Juruá, 2008, p. 57.

corretamente gerenciados. E no viés desenvolvimentista pós Revoluções Industriais, a *ação do Estado* teve importância crucial para o início do processo de desenvolvimento: primeiro por estabelecer uma proteção dos interesses das potências emergentes na época contra as outras potências rivais, segundo, por utilizar suficiente poder militar e influência diplomática para garantir o livre acesso econômico em todo o mundo.

O desenvolvimento econômico ocorrido em alguns países trouxe um significativo aumento no nível de vida de suas respectivas populações, enquanto que – naqueles países onde o desenvolvimento não foi possível em virtude de diversos fatores – hoje predomina o desemprego, a fome, a violência urbana entre outros infortúnios sociais.

Contudo, seja qual for o nível de *desenvolvimento econômico* dos países, hoje há certo consenso de que este deverá estar associado à *sustentabilidade ecológica*; e foi esta ideia de associação do desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente que deu origem à expressão *desenvolvimento sustentável*. Nesse sentido, a ideia de *sustentabilidade* poria um freio, ou um limite à atividade econômica, pois quando se utiliza recurso natural nos processos econômicos, há o risco do esgotamento de tais recursos, bem como o risco de irreversibilidade de diversos danos causados ao meio ambiente. Essa seria a premissa básica.

Todavia, é necessário entender que o problema ambiental é um problema sistêmico e faz parte de vários problemas indissociáveis como, por exemplo, a pobreza, a deterioração do meio ambiente, o crescimento populacional, o consumismo infrene, entre outros. Por isso, a tentativa de solucionar esses problemas será inútil se eles forem analisados de forma isolada, ou seja, fora do contexto a que pertencem.²³

23 *Ibid.*, p. 60.

Além disso, é necessário que haja uma ampla aplicação das diretrizes contidas no conceito de *desenvolvimento sustentável*, ou seja, o comprometimento de "todos" os países com este desenvolvimento para a solução dos problemas ambientais contemporâneos, o que se aproximaria de uma utopia. Seria necessário sobretudo que o homem fizesse questionamentos acerca da sua existência, suas necessidades bem como as necessidades das gerações futuras. Seria necessária uma revisão de valores, uma nova percepção do homem como parte do seu meio natural, do qual depende a sobrevivência de sua espécie. No entanto, apesar das tentativas e projetos de *sustentabilidade* (ambiental), as contradições entre os países desenvolvidos e os restantes ficaram ainda mais claras quando os Estados Unidos não assinaram o Protocolo de Kyoto, mesmo após o Intergovernmental Panel for Climate Change (IPCC), em 2007, lançar um contundente alerta sobre os riscos do aquecimento global.

Nas últimas décadas, estabeleceu-se certo consenso de que o *desenvolvimento sustentável* compõe-se basicamente por três dimensões (econômica, ambiental e social). Conforme a dimensão ambiental, supõe-se que o modelo de produção e consumo deva ser compatível com a base material em que se assenta a economia, como subsistema do meio natural. A dimensão econômica supõe o aumento da eficiência da produção e do consumo com economia crescente de recursos naturais. Trata-se da chamada *ecoeficiência*, que supõe uma contínua inovação tecnológica que nos leve a sair do ciclo fóssil de energia (carvão, petróleo e gás) e a ampliar a desmaterialização da economia.²⁴

Já a terceira dimensão do desenvolvimento sustentável é a social, onde uma sociedade sustentável supõe que todos os cidadãos tenham o mínimo necessário para uma vida digna. Isso

24 NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *Trajectoria da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012, p. 55.

significaria, por exemplo, erradicar a pobreza e definir o padrão de desigualdade aceitável. Contudo, firmando-se apenas nessas três dimensões, questiona-se se mudar os padrões de produção e consumo seria algo alheio às estruturas e decisões políticas (poder). Nesses termos, a consequência do esquecimento da dimensão política representaria uma despolitização do *desenvolvimento sustentável*, como se contradições e conflitos de interesse não existissem no mundo real. Nas palavras de Nascimento, “como se a equidade social fosse construída por um simples diálogo entre organizações governamentais e multilaterais, com assessoria da sociedade civil e participação ativa do empresariado.”²⁵ Nesses termos, o abrandamento das desigualdades e a igualdade de oportunidades não seriam construídas fora do espaço político, e sem a realização de pressões da sociedade civil sobre os governantes.

Hoje os esforços para a realização dos fins de inserção de critérios de sustentabilidade no processo de desenvolvimento, em termos globais, têm como base a Agenda 2030, firmada em 2015 no âmbito da ONU, juntamente com os seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs). Trata-se de uma agenda global que congrega um conjunto de Objetivos e metas a serem seguidas nos próximos anos por todos os países e pessoas do mundo. Tal agenda foi formalizada e adotada por todos os 193 Estados-Membros da ONU, em Nova York, na Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável.²⁷

Os desafios, portanto, se dão no sentido de se “começar a integrar os ODSs nos orçamentos nacionais e locais, para se assegurar que os recursos estejam alocados para implementação, com base na boa prática de identificar fontes financeiras para implementar a Agenda 2030 no nível dos países.”²⁸

25 *Ibid.*, p. 56.

Contudo, há outra razão que se deve assinalar para se compreender a concepção despolitizada da *sustentabilidade*, o que pode representar um obstáculo, apesar dos esforços da ONU: o deslocamento aparente do foco da transformação social. Na segunda metade do século XX apareceram fóruns múltiplos, provocadores de mudanças sociais: movimentos culturais, como o das mulheres; movimento político, como a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética, uma cultura internacional popular, bem como novos atores políticos e sociais globais. O espaço do Estado-nação se reduziu, especialmente nas nações menos desenvolvidas, sobretudo sob a perspectiva da perda de direitos aos cidadãos e privatizações.²⁶

Outro aspecto negligenciado na definição do desenvolvimento em três dimensões é a *cultura*. Nesses termos, não seria possível haver mudança no padrão de consumo e no estilo de vida se não ocorrer uma mudança de valores e comportamentos, se não tivermos pressões para a adoção e valorização, por exemplo, do transporte público e, se possível, para o melhor transporte, o não transporte.²⁷

Assim, o *desenvolvimento sustentável* que levará a uma *sociedade sustentável* suporia uma reforma intelectual e moral. Capra atenta para o fato de que o homem sofre de uma "crise de percepção". O autor entende que a solução dessa crise apresenta-se como uma das tarefas mais urgentes e mais difíceis que talvez o homem já tenha enfrentado; e que atualmente este se apresenta como o grande desafio da Humanidade.²⁸

26 *Ibid.*, p. 57.

27 *Ibid.*, p. 57.

28 CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

Conclusão

O *desenvolvimento* dos Estados e da sociedade como um todo possui ampla relação com o desequilíbrio ecológico hoje vivenciado. As Revoluções industriais contribuíram sobremaneira para o aprofundamento da *crise ambiental*, mas não de forma isolada. O crescimento econômico, que utiliza como insumo os recursos naturais, também eleva em alto grau o desequilíbrio ambiental.

Apesar das grandes promessas da Modernidade, sobretudo no âmbito da ciência, do progresso e do bem-estar social não se confirmou, ou se confirmou de forma pontual e altamente desigual. Nada presente naquela promessa conseguiu evitar o aprofundamento da *crise ecológica* e a contínua diminuição da qualidade de vida das populações. O desenvolvimento perseguido pelos países, principalmente os em desenvolvimento, até então mais parecem promessas distantes, destituídos de efeitos práticos.

Nesse sentido, a possibilidade de uma *sociedade sustentável* assume uma complexidade amplíssima, que envolve não apenas questões de ordem econômica (o que já seria difícil), mas questões relacionadas a uma mudança de valores, no âmbito da cultura e, sobretudo uma ocupação do espaço público/político de forma bem mais incisiva, a fim de que, de fato, tenhamos uma mudança no eixo do sistema, que se reflita em *real sustentabilidade*.

Referências

- BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. *Meio Ambiente: certificações ambientais e comércio internacional*. 2 Ed. Curitiba: Juruá, 2008.
- CALDWELL, Malcolm. *A riqueza de algumas nações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

- DELÉAGE, Jean Paul. *História da ecologia: uma ciência do homem e da natureza*. Rio de Janeiro: Publicações Dom Quixote, 1993.
- DERANI, Cristiane. *Direito Ambiental Econômico*. São Paulo: Max Limonad, 1997.
- FERREIRA, R. de S. *A importância do direito ambiental para o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente*. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e194972591, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.2591. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2591>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- RAJAO, Raoni *et al.* *Uma Breve Historia da Legislação Florestal Brasileira*. Florianópolis: Expressão, 2021.
- MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- ONU. *Clima e Meio Ambiente*. Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas aponta possível estabilização nas alterações em até 30 anos; danos irreversíveis afetam oceanos; aumento de ondas de calor nos mares será acompanhada por acidificação e baixos níveis de CO2. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/08/1759272>>. Acesso em: 10 Ago. 2021.
- VIEIRA, Ricardo Stanziola. *Desafios da implementação da sustentabilidade (Agenda 2030) no Brasil: um estudo sobre a importância do capital social e do capital financeiro*. v. 4 n. 09 (2019): Saberes da Amazônia JUL-DEZ 2019. DOI: <https://doi.org/10.31517/ras.v4i9.359>. Disponível em: <https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/359>>. Acesso em 21 jul.2021.

2 - Ação política efetiva em prol do meio ambiente

Marcelo Machado Carvalho¹

Michelle Soares Garcia²

Introdução

Com a elevação do direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio à qualidade de vida, tem-se que os princípios da Declaração de Estocolmo se encontram encampados no texto constitucional.

Assim, se destaca a existência de um dever fundamental com o meio ambiente. Esse dever fundamental se refere à contribuição para um meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio à qualidade de vida, com o objetivo de se construir uma sociedade livre, justa e solidária; em decorrência, surge o chamado Estado de Direito Ambiental, ampliando as características dos conhecidos Estado Liberal e Estado Social de Direito.

Agora, a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida são valores fundamentais de uma democracia, vigorando, assim, o princípio da legalidade ambiental, de obediência geral, concluindo com uma responsabilidade de todos, coletividade e Estado, para a preservação ambiental, necessitando da implementação de políticas públicas e mudança nos padrões de consumos das pessoas.

1 Mestre em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Especialista em Direito Constitucional Universidade Presbiteriana Mackenzie - MACKENZIE. Graduado em Direito na Faculdade de Direito de Itu – FADITU. Advogado.

2 Doutoranda em Direito Público pela Universidade de Coimbra – FDUC –, Portugal. Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra – FDUC. Pesquisadora da Universidade de Gênova – Itália. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC-PR. Advogada.

O referencial bibliográfico do presente estudo, aplicado pelo método dedutivo, tratará das cidades sustentáveis como instrumentos para uma ação política conjunta entre Estado e coletividade, onde as políticas públicas específicas e a mudança de hábitos de consulta possam garantir a preservação ambiental.

1. Proteção constitucional ao meio ambiente

Entende-se que a proteção ao meio ambiente é de caráter de urgência, visto que existe a possibilidade de a espécie humana causar a sua própria destruição em consequência dos comportamentos danosos ao meio ambiente.

Os indivíduos podem optar por diferentes padrões comportamentais amparados no bem-estar individual ou soluções para a coletividade. A primeira proposta seria de caráter individualizado e imediatista, para manter esse comportamento de consumo exacerbado e continuar plenamente satisfeitos com seu modelo atual; ou uma segunda possibilidade de escolher alterar seus costumes em busca da preservação ambiental.

Parece claro que a situação mais agradável é a primeira, contudo, se trata de uma solução imediatista sem longevidade; entretanto, a segunda opção, que apesar de afastar a possibilidade de um conforto momentâneo, estabelece padrões a longo prazo, revela-se a mais benéfica para todos os indivíduos do planeta.

Observa-se que as constituições elucidam a proteção do meio ambiente como um dever compartilhado entre Estado e a comunidade. A constitucionalidade dessa obrigação confere-lhe um status elevado dentro do ordenamento jurídico, que limita a atividade do legislador na medida em que impede a elaboração de leis que contrariem ou que colidam com esse dever constitucional.³

3 LLORENTE, Francisco Rubio. Los Deberes Constitucionales. *Revista Española de Derecho Constitucional*, año 21, n. 62, mayo-agosto 2001, p. 20.

Os cidadãos são, assim, os destinatários últimos desses deveres constitucionais, pois seu comportamento dependerá da delimitação do dever, seja através de definição das obrigações de fazer e não fazer, seja através da imposição de uma sanção para o seu descumprimento.⁴

O dever de proteção ambiental pode manifestar-se em uma constituição ou em documento internacional que tenha o mesmo valor normativo dentro de um ordenamento jurídico, como uma norma-diretriz da atividade legislativa, executiva ou judicial, compelindo o Estado a promover meios através dos quais o meio ambiente seja protegido, quer pelo cidadão, quer pelo próprio aparato estatal.

O ressurgimento das discussões acerca dos deveres constitucionais, nomeadamente no que tange à preservação do meio ambiente, não reside apenas na conscientização dos problemas ecológico-ambientais, posto que, se assim fosse, a existência de um direito subjetivo ao meio ambiente equilibrado e saudável seria suficiente para evocar essa proteção perante os tribunais, principalmente face à ação ou omissão estatal.

Os deveres constitucionais podem ser divididos em uma subcategoria – deveres fundamentais –, os quais seriam assim classificados porque, além de serem formalmente constitucionais, trazem em seu bojo núcleos inalteráveis pelo legislador; por isso, na mesma lógica de rigidez dos direitos fundamentais, também são deveres fundamentais.⁵

O dever de proteção ambiental é meramente constitucional, posto que o legislador dispõe de liberdade para alteração de seu núcleo duro, algo impensável dentro da concepção de deveres fundamentais.⁶

4 *Ibid.*, p. 20.

5 *Ibid.*, p. 22.

6 *Ibid.*, p. 22.

Mas os deveres fundamentais também se diferenciam dos meramente constitucionais porque são deveres consagrados na constituição, cujo sujeito é a pessoa humana, ainda que em caráter coletivo, enquanto os demais deveres presentes na constituição apenas refletem obrigações constitucionais do Estado em relação aos cidadãos.⁷

Não se deve atrelar a ideia de um dever de proteção ambiental meramente constitucional, razão pela qual passaremos a expor os motivos pelos quais esse dever poderá ser considerado além de dever constitucional, um dever fundamental.

2. Ressurgimento das discussões acerca dos deveres fundamentais

Os deveres fundamentais - e não apenas formalmente constitucional do dever de proteção do meio ambiente - consistem em dois postulados: (i) destinam-se também ao indivíduo, como medida de uma *shared responsibility*, ou a responsabilidade do cidadão, em conjunto com as entidades públicas, perante os problemas emergentes no meio ambiente;⁸ e (ii) seu núcleo duro e, portanto, rígido: a preservação do meio ambiente como preservação da vida.

Podem existir modificações em sede infraconstitucional quanto aos meios para protegê-lo, mas o objeto *preservação do meio ambiente* é inalterável. Debate-se que deve ser um dever expresso nas legislações internas dos Estados e com profundos reflexos para a sociedade, atual e futura, de natureza irrenunciável.

Na sua essência, os deveres fundamentais constituem uma categoria autônoma em relação aos direitos fundamentais, uma vez que existem sem que haja uma correlação direta com essa

7 NABAIS, José Casalta. *Por uma liberdade com responsabilidade- Estudos sobre direitos e deveres fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editoria, 2007, p. 257.

8 CANOTILHO, J. J. Gomes. *Estudos sobre Direitos Fundamentais*. Coimbra: Almedina, 2004, p. 178.

mesma natureza de direitos. Não se aplica à generalidade dos deveres fundamentais a máxima de que “a todo direito corresponde um dever” e vice-versa, justamente porque os deveres fundamentais não podem ser compreendidos como limites dos direitos e garantias individuais, mas sim obrigações face à comunidade⁹ para garantia dos próprios direitos.¹⁰

O dever de proteção ao meio ambiente é um dever considerado associado aos direitos ecológicos, ou direitos de solidariedade, na medida em que apresentam uma dimensão objetiva mais extensa que a dos próprios direitos fundamentais em geral, por terem seu conteúdo definido em razão de seu interesse comum social, ou mesmo direitos de destinatário difuso.¹¹

Pode-se classificar os direitos relacionados ao meio ambiente como direitos de *boomerang*, por terem efeito reflexo sobre os seus próprios titulares, já que representam também deveres para o respectivo titular ativo.¹²

A correlação deriva, portanto, do fato de o dever fundamental de preservação do meio ambiente proteger e garantir o direito subjetivo ao ambiente equilibrado e saudável e, amparado nesse direito, limita outros direitos, inclusive fundamentais.

Dentre as espécies de deveres fundamentais defendidas pela doutrina, distingue-se sutilmente entre, de um lado, deveres de fidelidade à República,¹³ de colaboração com a Administração, entre outros, com objetivo de manutenção da entidade Estado e, de outro lado, os deveres de fraternidade e de solidariedade, como o de proteção ambiental, educação dos filhos pelos pais,

9 *Ibid.*, p. 178.

10 NABAIS, José Casalta. *Por uma liberdade com responsabilidade- Estudos sobre direitos e deveres fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editoria, 2007, p. 234.

11 *Ibid.*, p. 238.

12 *Ibid.*, p. 234.

13 GALANTE, Gabriella. Fedeltà allá Repubblica e liberta di coscienza. In: NANIA, Roberto; RIDOLA, Paolo (Coord.). *I Diritti Costituzionali*. Vol. III, Torino: G. Giappichelli, 2006, p. 1133.

exploração da terra de acordo com a função social da propriedade, respeito aos idosos e portadores de deficiência etc.¹⁴

O dever de pagamento de impostos pode ser considerado tanto um dever de manutenção do aparato estatal como um dever de solidariedade, para custeamento dos direitos.¹⁵ Para efeitos da nossa análise, vamos ater-nos à dicotomia.

O dever de proteção ambiental não se enquadra num dever cuja obediência justifica-se para a manutenção do Estado, porque, por óbvio, a existência deste e, mais precisamente, do sistema político republicano, não dependem da subsistência da obrigação de fidelidade ao meio ambiente ou, ainda, da observância ou da obediência derivadas desse dever. O aparato estatal depende de cidadãos "obedientes" e "fiéis" para evitar que haja desestabilização do sistema político e democrático e promova seu funcionamento.

Quanto à existência do meio ambiente, ela precede à própria formação do Estado e tampouco é o povo o seu soberano. Assim, o dever de proteção ambiental apresenta natureza distinta dos tradicionais deveres relacionados ao Estado, por identificar-se como um meio para atingir uma finalidade direta de proteção de uma determinada realidade física,¹⁶ com consequências também sociais.

Se por um lado os deveres de fidelidade da República colocam a entidade Estado num patamar superior ao do cidadão, criando uma verticalização de deveres deste para com aquele, por outro lado, o dever de proteção ambiental impõe uma horizontalização entre o cidadão e o Estado, na medida em que tanto um quanto outro estão obrigados à sua preservação.

14 CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7ª ed. Coimbra: Almedina, 2004, p. 532.

15 NABAIS, José Casalta. *Por uma liberdade com responsabilidade - Estudos sobre direitos e deveres fundamentais*, p. 234.

16 LLORENTE, Francisco Rubio. Los Deberes Constitucionales. *Revista Española de Derecho Constitucional*, p. 34.

As atribuições de cada um são distintas na prática, mas a obrigação existe e é válida constitucionalmente e no mesmo plano para ambos. Por essa razão, e porque é um dever para com o meio ambiente e com a comunidade, o dever de proteção ambiental é um dever de solidariedade.

3. Preservação fundamental

Num contexto pós-moderno da sociedade de risco,¹⁷ são frutos da conscientização que, se o homem nada fizer ou não assumir para si a responsabilidade de certos comportamentos, nomeadamente os ambientais, causará a sua própria destruição.

O “direito das futuras gerações” foi desenvolvido por Brown Weiss¹⁸ sob o questionável amparo de que a espécie humana divide o meio ambiente com as gerações passadas, presentes e futuras e, como membros da geração presente, somos ao mesmo tempo beneficiários do planeta e fiduciários das gerações futuras que o herdarão.¹⁹

Nesse sentido, busca-se uma reflexão sobre a *intergenerational equity*,²⁰ ou a justiça entre as gerações: cada geração pode desfrutar do meio ambiente desde que deixe de herança para as gerações vindouras um planeta em condições ambientais melhores, ou no mínimo iguais àquelas que herdou de seus ancestrais.

Os direitos a um meio ambiente melhor são devidos às futuras gerações e, portanto, deveres das atuais, ao mesmo tempo que os direitos atuais correspondem a deveres das gerações passadas. No âmbito intrageracional, os direitos e deveres são mutuamente

17 BECK, U. A política na sociedade de risco. *Revista Ideias*, v. 2, n. 1 (nova série), Campinas, 2010, p.171.

18 WEISS, Edith Brown. Our Rights and Obligations to Future Generations for the Environment. *American Journal of International Law*. V. 84, n. 1, jan. 1990, p.101.

19 *Ibid.*, p. 198.

20 MACDONALD, Karen E., A Right to a Healthful Environment – Human and Habitats: Re-thinking Rights in an Age of Climate Change. *European Energy and Environmental Law Review*, v. 17, n. 4, aug. 2008, p. 224.

recíprocos entre os indivíduos pertencentes à mesma geração.²¹

A partir dessa ideia de responsabilidade sobretudo intergeracional, aprimorou-se o princípio do desenvolvimento sustentável que abrange inúmeras vertentes, dentre as quais, a ambiental. Ele consiste num princípio de responsabilidade, exatamente por direcionar a atuação humana sobre o ambiente, bem como as suas decisões atuais, de forma sustentada para o futuro, isto é, sem comprometer os interesses das gerações futuras de desfrutar o meio ambiente ou causar a sua destruição irreversível e total.²²

A conscientização dos problemas ambientais e a incorporação desse conceito no princípio de desenvolvimento sustentável, que é a base para a positivação constitucional de um dever individual em relação ao meio ambiente, retrata uma importante inversão de valores, pois deixa de considerar o homem como mero detentor e explorador do meio ambiente para posicioná-lo como responsável pela sua proteção.²³

Destarte, um dever ambiental, como garantidor do meio ambiente equilibrado e pautado no princípio do desenvolvimento sustentável, tem uma natureza meta-jurídica ao passo que faz emergir uma obrigação do cidadão de hoje cujos efeitos serão produzidos no futuro. Assim, é possível traçar um binômio dever-direito de natureza intergeracional.²⁴

21 *Ibid.*, p. 225.

22 É questionável, no entanto, qual o desejo das gerações futuras para o meio ambiente: será que as aspirações futuras serão as mesmas que as atuais? Há uma relatividade nesse conceito de desenvolvimento sustentável porque não se sabe precisamente o seu objeto almejado pelas próximas gerações.

23 ARAGÃO, Maria Alexandra de Souza. *O Princípio do Poluidor Pagador* – Pedra Angular da Política Comunitária do Ambiente. Coimbra: Coimbra Editora, 1997, p. 25.

24 Nabais, porém, contesta a associação desses deveres ecológicos às gerações futuras. Para o autor, é equivocado afirmar que as gerações futuras são os verdadeiros titulares de direitos. No mesmo sentido, em 2005 a reforma constitucional da França, incorporou a chamada “Charte de L’Environnement”, no texto constitucional que estabeleceu o dever de proteção ambiental como dever fundamental. Nesse contexto, muitas críticas surgiram devido a possibilidade da obrigação jurídica com alcance moral, dando margem para uma interpretação equivocada da constituição francesa. PRIEUR, M. L’environnement est entre dans la Constitution”. *Revue Juridique de l’Environnement*, n/s., 2005, p. 27-29.

A ideia de um dever atual reflexo de um direito das gerações futuras impõe a questão da atuação do cidadão como sujeito desse dever antes e após a verificação de danos ambientais. Como atuação *ex ante*, assiste-se à construção de uma democracia sustentada, ou seja, um processo democrático de participação popular nos debates públicos em torno de projetos que possam afetar o meio ambiente (a exemplo das consultas públicas nas avaliações de impacto ambiental), quer para sua recuperação, quer para sua potencial destruição, ou também dentro de seu microcosmo de atuação.²⁵

Porém, *ex post*, no plano do acesso à justiça a questão recai sobre a capacidade postulatória individual em nome das gerações futuras e também quanto ao objeto do pedido, de modo que, frequentemente, ganha autonomia apenas o *direito* ao meio ambiente, enquanto o *dever* é destacado como fundamento acessório na argumentação jurídica, ficando num segundo plano, quase desnecessário e que apenas ganha força quando concretizado numa obrigação infraconstitucional.

Deve-se, ainda, analisar a eficácia do dever de proteção ambiental no direito positivado, ou seja, como esse dever tem reflexo dos deveres infraconstitucionais, visto que a norma constitucional não prevê nenhuma sanção explícita. Com efeito, os deveres fundamentais necessitam de uma base consagrada constitucionalmente para que possam ser classificados como deveres fundamentais, acima e distintos de qualquer outro dever jurídico.²⁶

Não basta, portanto, que a constituição apresente uma cláusula geral que imponha deveres aos cidadãos. Cada dever fundamental deve ter um suporte consagrado no texto constitucional,

25 SILVA, Ana Rodrigues da. A Responsabilidade Ambiental por Actos de Direito Internacional Público. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa*, XLIII, nº 1, 2002, p. 134.

26 CANOTILHO, J.J.Gomes. Estado Constitucional e Democracia Sustentada. *RevCE-DOUA*, n. 2, 2001, p. 13.

expressa ou implicitamente, sob pena da criação de deveres fundamentais caírem na discricionariedade do legislador e do próprio Estado.²⁷

Nesse contexto de lógica dos deveres constitucionais, o dever fundamental de proteção do meio ambiente não apresenta qualquer sanção explícita, a qual surge apenas a partir do momento em que o legislador traduz esse dever para a norma infraconstitucional, com descrição de comportamentos e punições específicas para seu descumprimento.

Com efeito, os deveres fundamentais necessitam de uma base consagrada, constitucionalmente, para que possam ser classificados como deveres fundamentais, acima e distintos de qualquer outro dever jurídico.

Seguindo essa lógica, o Judiciário brasileiro reconhece a existência do dever de proteção ambiental como fundamental, mas o suscita mais como uma virtude ético-ambiental²⁸ do que como um dever normativo. Também, é evidente o receio da sua aplicação como dever, seja por ausência de sanção expressa no texto constitucional, seja, eventualmente, por um receio de que um dever prevaleça sobre um direito fundamental.

Na verdade, esse receio não se justifica dentro do direito. Em linhas gerais, o dever fundamental de proteção ambiental é peculiar porque é correlato a um direito, ou melhor, é a manifestação atual de um direito cujos titulares são, além das gerações presentes, as gerações futuras. Esse direito, por ser também "futuro", se é que podemos assim afirmar, só é capaz de restringir outros direitos no presente através da existência desse dever de proteção ambiental.

27 NABAIS, José Casalta. *Por uma liberdade com responsabilidade- Estudos sobre direitos e deveres fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editoria, 2007, p. 248.

28 Segundo Gomes Canotilho, a consagração de um dever fundamental ecológico carece de suporte constitucional, de forma que o comportamento em prol do meio ambiente deve voltar-se à obediência dos princípios de direito ambiental, como o da precaução e da prevenção. (in Rev.CEDOUA, n. 2, 2001, p. 13)

Por esse motivo, e até de forma ousada, pode-se arriscar a consagração de um plano horizontal entre o dever de proteção ambiental e os demais direitos fundamentais, posto que ele é a antecipação de um direito também fundamental.

Além disso, o dever de proteção ambiental como dever fundamental supera as fronteiras nacionais e é diretamente aplicável aos cidadãos.

Essa lógica é razoável também no plano metajurídico, dado que os danos ambientais geram consequências danosas para todos. Assim, a tentativa de responsabilização do cidadão com o meio ambiente cada vez mais é um imperativo de uma cidadania ecológica não somente local, mas, também global.²⁹

4. As cidades sustentáveis como forma de proteção do meio ambiente do êxodo urbano

O tema da preservação ambiental não é recente. Seu grande momento foi com a Declaração de Estocolmo sobre o meio ambiente, em 1972, onde se adotou o termo “Ecodesenvolvimento”. Seu conceito consistia em um estilo de desenvolvimento baseado na utilização dos recursos naturais sem comprometer o esgotamento da natureza. Inicialmente ele foi desenvolvido para as regiões rurais dos países do Terceiro Mundo, para tentar reduzir o crescimento daquelas sociedades que estavam causando o esgotamento dos seus recursos naturais.³⁰

Já a visão sobre um Desenvolvimento Sustentável foi criada pela Comissão Brundtland, em 1987, onde se reconheceu haver uma mudança nos padrões de consumo de energia, pobreza e a desigualdade, os quais devem ser analisados de forma conjunta

29 CANOTILHO, J.J.Gomes. Estado Constitucional e Democracia Sustentada. *RevCE-DOUA*, n. 2, 2001, p. 10.

30 LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? *Proposta*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, fev. 1997, p. 7.

com outros fatores, como forma de se tentar solucionar a crise ambiental vivida no Mundo, sob pena de tornar-se ineficaz tal tentativa.³¹

Nesse sentido, o desenvolvimento da sociedade deve ser integrado com a natureza e sem agredi-la ou interferir no seu funcionamento, precedendo a um planejamento territorial e gerenciamento dos recursos naturais com: “[...] um controle e estímulo às práticas culturais, à saúde, alimentação e sobretudo qualidade de vida.”³²

A esse respeito, o desenvolvimento sustentável visa a integração da atividade humana com o meio ambiente em busca de uma sadia qualidade de vida para todos.

A sustentabilidade, por sua vez, se refere ao modo para se atingir o desenvolvimento sustentável, como uma ação humana para manter condições energéticas para atender as necessidades de vida humana “de tal forma que os bens e serviços naturais sejam mantidos e enriquecidos em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução.”³³

Somando-se ao ideal de sustentabilidade, vivemos atualmente o chamado Estado de Direito Ambiental, o qual ampliou as características do Estado Liberal e do Estado Social de Direito. Agora, a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida são valores fundamentais de uma democracia.³⁴

Aqui vigora o princípio da legalidade ambiental, ou seja, a intervenção no meio ambiente depende da autorização normativa, em especial, as previstas na legislação e nos padrões dos órgãos integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente.

31 BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. *Meio ambiente: certificações ambientais e comércio internacional*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2009, p. 55.

32 CARRERA, Francisco. *Cidade sustentável: utopia ou realidade?* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005, p. 7.

33 BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é - o que não é*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 107.

34 NUNES JUNIOR, Amandino Teixeira. O Estado Ambiental de Direito. *Revista de Informação Legislativa*. Distrito Federal: Senado Federal, n. 163, a. 41, p. 295-307, jul./set. 2004, p. 300.

Essa legalidade ambiental é aplicável a todos, Estado e coletividade, onde para o Estado é realizada por meio de políticas públicas e para a coletividade com a observância nas atividades cotidianas.

As políticas públicas são instrumentos de execução de programas com a finalidade de assegurar a igualdade de oportunidades aos cidadãos, através do acesso a condições materiais a uma existência digna.³⁵ Em linhas gerais, têm como objetivo principal a concretização dos direitos fundamentais, constituindo um dever do Estado.

A esse respeito, as políticas públicas ambientais visam garantir o mínimo e elevar os padrões de qualidade de vida em busca de um meio ambiente ecologicamente equilibrado como garantia do mínimo existencial, revelando-se como uma das principais funções de um Estado Democrático de Direito.

Com isso, tornar as cidades mais sustentáveis faz todo o sentido, já que a expansão urbana sempre contribuiu para a degradação do meio ambiente diante de um crescimento desordenado, com a derrubada de florestas, com invasão de áreas que deveriam ser protegidas ou com riscos para acidentes naturais, com o descarte de resíduos sólidos de forma inadequada, dentre outros fatores.

Como forma de proteger os espaços naturais da atuação do ser humano, no Brasil, há décadas são elaboradas normas jurídicas que tratam de uma política nacional do meio ambiente, da criação de unidades de conservação, do Estatuto da Cidade, de leis que definem crimes ambientais, leis locais como o Plano Diretor, que estabelecem parâmetros para a edificação; até nas licitações públicas o meio ambiente está presente. Contudo, mesmo com todo o aparato legislativo e fiscalizatório, ainda há expressiva redução dos espaços e recursos naturais não somente no Brasil, como em todo o Mundo.

35 ÁPPIO, Eduardo. *Controle Judicial das Políticas Públicas no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2005, p. 143-144.

Com a pandemia do COVID19, aliada à possibilidade do trabalho longe do local físico e a busca por cidades onde o custo de vida é menor,³⁶ aceleraram-se uma mudança de padrão, já em curso nos últimos tempos: êxodo urbano.

O êxodo urbano consiste na migração da população dos grandes centros para o interior, em busca de uma vida calma e próxima à natureza. O conceito possui relação como as chamadas Cidades Sustentáveis, previstas no 11º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável, estabelecido na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, realizada em 2015, na sede da ONU.³⁷ O Brasil é um dos países aderentes à meta de atingimento até 2030.

O conceito de Cidades Sustentáveis – diante dessa migração da população para as cidades do interior, que não possuem a mesma infraestrutura e equipamentos públicos de uma grande cidade, sendo necessária uma adequação para receber um grande volume de pessoas –, pode se mostrar como fator relevante para lhes garantir qualidade de vida.

As Cidades Sustentáveis, de modo geral, são aquelas que conseguem estabelecer políticas públicas que favorecem a preservação do meio ambiente.³⁸

Este é um grande desafio para as cidades menores e com orçamento público baixo. Muitas cidades não dispõem de infraestrutura de saneamento básico, distribuição de energia, de local apropriado para descarte de resíduos sólidos, de equipamentos e serviços públicos adequados; com o aumento de pessoas em

36 CARNEIRO, Virgínia Bastos. *Desafios sociais da Covid-19: êxodo urbano e o e-commerce*. Dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.uninter.com/noticias/desafios-sociais-da-covid-19-o-exodo-urbano-e-o-e-commerce>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

37 NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis. 2021. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/11>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

38 ANTUNES, Bruno Bittencourt Braz. *Cidades Sustentáveis: tecnologia e inovação*. VIII Congresso Virtual Internacional Transformación e Innovación en las Organizaciones. Dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.eumed.net/actas/20/trans-organizaciones/23-CIDADES-SUSTENTAVEIS.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

razão da migração dos grandes centros urbanos, é possível que a qualidade de vida seja impactada negativamente.

Estas cidades não contam com uma arrecadação adequada capaz de alcançar recursos financeiros suficientes para a implementação de infraestrutura e equipamentos públicos de qualidade para a população que lá já vive e, muito menos, para suportar um aumento de pessoas, ainda mais com as dificuldades econômicas vivenciadas atualmente no mundo.

Por sua vez, sendo que a proteção ambiental é um dever de todos, se faz necessária uma ação política efetiva para se garantir qualidade de vida às pessoas que vivem naquela cidade.

Nesse sentido, se faz necessária uma cooperação entre Poder Público e coletividade, onde o Poder Público deverá estabelecer políticas públicas de observância geral, definindo o papel de cada cooperador.

Por exemplo, o Poder Público deve direcionar as ações específicas em busca da implementação da infraestrutura e disponibilização de equipamentos públicos com auxílio da iniciativa privada por meio de concessões, permissões e parcerias público-privado, ao passo que a coletividade deve mudar seus hábitos, em especial os de consumo e descarte de resíduos sólidos.

A migração de pessoas vindas dos grandes centros urbanos poderá auxiliar nesse processo, ao passo que, muitas delas, pela atividade econômica exercida e possibilidade do trabalho remoto, atuam para empresas nacionais e multinacionais que já integram o conceito de sustentabilidade no seu dia a dia, fazendo com que seus empregados adotem hábitos sustentáveis.

Zurique, na Suíça, possui mais de 80% de sua eletricidade vinda de fontes renováveis de energia e 40% dos seus resíduos são reciclados, além de oferecer gratuitamente bicicletas por toda a cidade. Em Nova York, nos Estados Unidos da América, os empreendimentos imobiliários estão sendo construídos com aquecimento e preservação de água. Entre 2004 e 2014, Paris,

na França, reduziu em 9,2% a emissão de gases de efeito estufa. Tóquio, no Japão, definiu meta até 2030, em que 50% dos carros vendidos devem ter emissão zero de gases; também, planejou ter 30% da cidade com energia renováveis. Berlin, na Alemanha, tem mais de 30% da sua extensão formada por bosques e áreas verdes. Já Estocolmo, na Suécia, deseja se tornar livre de combustíveis fósseis até 2040.³⁹

No Brasil, também há exemplos de cidades sustentáveis. Curitiba, no Paraná, é reconhecida por seu status sustentável, integrando a população com a natureza e com enfoque na mobilidade urbana facilitada. Paragominas, no Pará, há décadas implementou o projeto do Município Verde, zelando pelos recursos naturais e biodiversidade. João Pessoa, na Paraíba, possui mais de 30% do seu território com áreas verdes. Santana de Parnaíba, em São Paulo, foi a terceira cidade no mundo a entregar à ONU um Plano local de desenvolvimento sustentável.⁴⁰

A educação ambiental terá o efeito de conscientizar a coletividade na mudança de hábitos de consumo, a exemplo do que já se vê hoje em dia com a utilização de energia solar em várias residências e empresas, em especial as que migram dos grandes centros urbanos e podem colaborar com a nova cidade.

Conclusão

Buscou-se nesse estudo compreender a elevação do direito a um meio ambiente equilibrado, à categoria de um direito fundamental, o que resulta na qualidade de vida, abalizados nos textos constitucionais dos Estados, definidos nas diretrizes da Declaração de Estocolmo.

39 THE SUSTAINABLE LIVING GUIDE. *10 Most Sustainable Cities InThe World* (2021). 2021. Disponível em: <<https://thesustainablelivingguide.com/most-sustainable-cities/>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

40 GREEN. *As cidades mais sustentáveis do Brasil*. São Paulo, 14 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://greensaopaulo.com.br/as-cidades-mais-sustentaveis-do-brasil/>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

Dessa forma, deve-se destacar a permanência de um dever fundamental com o meio ambiente, alcançando a problemática desse estudo que se refere à contribuição para um meio ambiente ecologicamente sadio, com o objetivo de se construir uma sociedade livre, justa e solidária. Em decorrência, surge o chamado Estado de Direito Ambiental, ampliando as características dos conhecidos Estado Liberal e Estado Social de Direito.

A sociedade deve lidar de forma responsável com o desenvolvimento sustentável, integrando-o com a natureza, com o intuito de não interferir de forma danosa no equilíbrio ambiental. As cidades devem ter um planejamento territorial e gerenciamento dos recursos naturais em atenção ao dever de proteção ao direito fundamental ao meio ambiente, garantindo a sobrevivência das gerações atuais e das próximas gerações. O desenvolvimento sustentável visa à integração da atividade humana com o meio ambiente, em sintonia com o estímulo às práticas culturais, à saúde, alimentação e, sobretudo, qualidade de vida dos cidadãos.

Referências

- ANTUNES, Bruno Bittencourt Braz. *Cidades Sustentáveis: tecnologia e inovação*. VIII Congresso Virtual Internacional Transformación e Innovación em las Organizaciones. Dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.eumed.net/actas/20/trans-organizaciones/23-CIDADES-SUSTENTAVEIS.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- ÁPPIO, Eduardo. *Controle Judicial das Políticas Públicas no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2005.
- ARAGÃO, Maria Alexandra de Souza. *O Princípio do Poluidor Pagador - Pedra Angular da Política Comunitária do Ambiente*. Coimbra: Coimbra Editora, 1997.
- BECK, U. A política na sociedade de risco. *Revista Ideias*, v. 2, n. 1 (nova série), Campinas, 2010.

- BIANCHI, Patrícia Nunes Lima. *Meio ambiente: certificações ambientais e comércio internacional*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2009.
- BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CANOTILHO, J.J.Gomes. Estado Constitucional e Democracia Sustentada. *RevCEDOUA*, n. 2, 2001.
- CANOTILHO, J. J. Gomes. *Estudos sobre Direitos Fundamentais*. Coimbra: Almedina, 2004.
- CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7ª ed. Coimbra: Almedina, 2004.
- CARNEIRO, Virgínia Bastos. *Desafios sociais da Covid-19: êxodo urbano e o e-commerce*. Dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.uninter.com/noticias/desafios-sociais-da-covid-19-o-exodo-urbano-e-o-e-commerce>>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- CARRERA, Francisco. *Cidade sustentável: utopia ou realidade?* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.
- GALANTE, Gabriella. Fedeltà allá Repubblica e liberta di coscienza. In: NANIA, Roberto; RIDOLA, Paolo (Coord.). *I Diritti Costituzionali*. Vol. III, Torino: G. Giappichelli, 2006.
- GREEN. *As cidades mais sustentáveis do Brasil*. São Paulo, 14 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://greensaopaulo.com.br/as-cidades-mais-sustentaveis-do-brasil/>>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? *Proposta*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, fev. 1997.
- LLORENTE, Francisco Rubio. Los Deberes Constitucionales. *Revista Española de Derecho Constitucional*, año 21, n. 62, mayo-agosto 2001.
- MACDONALD, Karen E., A Right to a Healthful Environment – Human and Habitats: Re-thinking Rights in an Age of Climate

- Change. *European Energy and Environmental Law Review*, v. 17, n. 4, aug. 2008.
- NABAIS, José Casalta. *Por uma liberdade com responsabilidade- Estudos sobre direitos e deveres fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editoria, 2007.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis. 2021. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/11>>. Acesso em: 09 ago. 2021
- NUNES JUNIOR, Amandino Teixeira. O Estado Ambiental de Direito. *Revista de Informação Legislativa*. Distrito Federal: Senado Federal, n. 163, a. 41, p. 295-307, jul./set. 2004.
- SILVA, Ana Rodrigues da. A Responsabilidade Ambiental por Actos de Direito Internacional Público. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa*, XLIII, nº 1, 2002.
- THE SUSTAINABLE LIVING GUIDE. *10 Most Sustainable Cities InThe World (2021)*. 2021. Disponível em: <<https://thesustainablelivingguide.com/most-sustainable-cities/>>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- WEISS, Edith Brown. Our Rights and Obligations to Future Generations for the Environment. *American Journal of International Law*. V. 84, n. 1, jan. 1990.

3 - Perspectivas sociais transformadoras no âmbito do meio ambiente

*Moacir Pereira*¹

*Andressa Luzia Coelho*²

*Carla Rayane dos Santos*³

*Mileny Carmo Garcia*⁴

*Renata Planello Juliani*⁵

Introdução

Há muito tempo as perturbações no meio ambiente físico e a exploração quase ilimitada dos diversos recursos naturais são as consequências visíveis de modelos industriais, econômicos e sociais contrários ao bem comum, adotados desde o início da Revolução Industrial.

A sociedade, de modo geral, e a má distribuição de renda entre as diferentes camadas sociais humanas e nações da população mundial que vivem numa situação de pobreza geram uma perversidade com os mais vulneráveis.

Sem dúvida, notam-se, ainda, diversos outros sintomas desses modelos como sistemas políticos dissociados das necessidades implícitas da sociedade, disseminação de valores contrários ao bem comum e à valorização do ser humano (como o consumismo desenfreado).

Tais modelos são aspectos que precisam ser revisados urgentemente.

1 Doutor e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Metodista de Piracicaba; Pós-doutor em Logística Reversa de Equipamentos Eletromédico pelo Centro de Tecnologia da Informação "Renato Archer"; Professor de Logística e Administração de Materiais no UNISAL, Unidade Campinas, *Campus* São José.

2 Aluna do curso de Administração do UNISAL, Unidade Campinas, *Campus* São José.

3 Aluna do curso de Psicologia do UNISAL, Unidade Campinas, *Campus* Liceu.

4 Aluna do curso de Administração do UNISAL, Unidade Campinas, *Campus* São José.

5 Aluna do curso de Administração do UNISAL, Unidade Campinas, *Campus* São José.

A consequência deste estado de agressão à vida e à dignidade humana leva a uma questão que precisa ser enfrentada: quando seremos capazes de mudar o modelo dominante no universo empresarial, de crescimento ilimitado, que causa fortes impactos destrutivos ao meio ambiente?

O modelo atual, do crescimento a qualquer custo, e as limitações dos recursos naturais e dos ecossistemas permitem uma reflexão: o enriquecimento de uma parte leva ao empobrecimento de outra (a sociedade em geral). Ou seja, crescemos não só em quantidade, mas em voracidade de consumo, e a demanda por recursos naturais nesse modelo de desenvolvimento cresce exponencialmente. Diante disso, a preocupação com a qualidade de vida da população começa a incomodar diversos países “mundo fora”, provocando ações em nível mundial com o propósito de debater a preservação do meio ambiente.

Um dos primeiros encontros ocorridos foi o do Clube de Roma, em 1968, indicando a necessidade de crescimento diferenciado e qualitativo – um reajuste do crescimento em escala mundial na busca do equilíbrio e da recuperação progressiva dos mais necessitados.

Diante dessa preocupação, já de longa data, serão mostrados neste capítulo alguns conceitos de Sustentabilidade, Logística Reversa, Reciclagem de Materiais e Ações que estão sendo realizadas no sentido de, se não eliminar, mitigar as necessidades mais prementes de uma parte da sociedade na busca por alimentos e meio de sobrevivência.

1. Sustentabilidade

Para Silveira,⁶ o conceito de sustentabilidade envolve uma abrangência na qual são integradas as dimensões ambiental, social e econômica, formando o que se conhece como “tripé da sustentabilidade” ou o “*triple bottom line*”.

O equilíbrio dos aspectos ambiental, social e econômico é o fundamento para a efetivação do alcance necessário do modelo de desenvolvimento sustentável.

Isso ocorre porque a sustentabilidade, com enfoque no *triple bottom line*, é, no sentido socioeconômico, o estado que proporciona ganhos sistêmicos a médio e longo prazos, devido a melhores condições para o uso racional dos recursos naturais, a minimização dos impactos ambientais e o desenvolvimento humano.

Segundo Bowersox *et al*,⁷ sustentabilidade é um conceito que diz respeito ao desenvolvimento que é formado por uma conjunto de ideias, estratégias e ações entendidas como ecologicamente corretas, economicamente viáveis e socialmente justas.

Portanto, a sustentabilidade ambiental compreende a manutenção do meio ambiente, no sentido de assegurar a harmonia entre a qualidade de vida e os ecossistemas relacionados com as pessoas.

Isso envolve o cuidado com as águas, ao proporcionar a separação de resíduos – sólidos, orgânicos e recicláveis, visando mitigar desastres ecológicos.

O conceito de sustentabilidade, de acordo com Coelho *et al*,⁸ é uma tentativa na busca do desenvolvimento que atenda às

6 SILVEIRA, M. A. *Gestão da Sustentabilidade organizacional: desenvolvimento de ecossistemas colaborativos*. Campinas: Centro de Tecnologia da Informação “Renato Archer” (CTI), v.1, 2011, p. 35.

7 COELHO, A. L. *et al*. Formação de professores no horizonte da Educação Ambiental. In: SILVA, Antonio Wardison C. (Org.). *Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos: perspectivas para uma formação integral*. Americana: Adonis, 2019, p. 51.

8 *Ibid.*, p. 52.

necessidades do presente, preservando a capacidade das próximas gerações de viver num ambiente saudável, de crescimento e de amparo aos mais necessitados.

Para Bowersox et al,⁹ é importante a percepção da articulação cuidadosa no equilíbrio de equidade e pessoas, proporcionando uma estrutura prática para examinar os desafios e implicações de sustentabilidade do ecossistema envolvido, sejam bens ou serviços.

Assim, é importante a abordagem no exame de alguns agentes:

- a) Contexto ambiental: a implicação no meio ambiente envolve todas as coisas, com vida e sem vida, existentes na natureza, que afetam ecossistemas existentes e a vida dos seres humanos, de acordo com a região em que estão localizados. Para a Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), o meio ambiente é o conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos e sociais que podem causar efeitos diretos ou indiretos sobre os seres vivos, principalmente os humanos. Deve-se entender como o conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural composto por toda a vegetação, animais, micro-organismos, solo, rochas, atmosfera. Nele estão envolvidos todos os recursos naturais, como a água, o ar, o solo, e os fenômenos climáticos.
- b) Contexto Social: a dimensão social da sustentabilidade, de acordo com Bowersox et al¹⁰ abrange questões relativas à responsabilidade social de sua organização, envolvendo todo seu quadro de recursos humanos. A questão social está inserida em qualquer organização, seja produtora de bens, ou de serviços, nas considerações econômicas, sociais e ambientais.

É possível entender a dimensão social da sustentabilidade

9 BOWERSOX, Donald J. et al. *Gestão logística da cadeia de suprimentos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2014, p. 412.

10 *Ibid.*, 412.

em três partes distintas nas organizações: relação com os funcionários, envolvimento com a comunidade e práticas de gestão justas e transparentes.

- c) Contexto Econômico: a dimensão econômica da sustentabilidade ocorre no esforço para reduzir o custo total de uma cadeia produtiva de bens e serviços, indicando ainda que o descarte adequado de resíduos pode gerar renda, ou seja, é possível obter resultado econômico com o retorno de material após sua utilização ou ao final de sua vida útil (logística reversa). A cadeia de valor, atualmente, e principalmente nesse período em que estamos vivendo desde março/2020 (pandemia, isolamento social), não se limita à venda de um produto ao cliente/consumidor final, na medida em que haja entendimento que o bem, ao final de sua vida útil, deve retornar ao processo produtivo de alguma forma por meio da reciclagem de material através da logística reversa.

2. Logística reserva

Com as alterações climáticas, avanços tecnológicos e mudanças comportamentais das pessoas, praticamente a partir da década de 1970, iniciaram-se os primeiros estudos a respeito de uma produção mais limpa nas empresas; sentiu-se a necessidade de rever a forma como são extraídos e consumidos os recursos naturais.

O governo brasileiro, numa atitude corajosa e altiva, promulgou, em 02 de Agosto de 2010, a Lei nº 12.305, da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS),¹¹ instituindo no país uma gestão integrada com o gerenciamento de resíduos, responsabilizando os geradores, os consumidores e o Poder Público e utilizando a logística reversa como principal instrumento.

11 BRASIL. *Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)*. Lei nº 12;305, de 2 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>. Acesso em: 12 abr. 2021.

As organizações, a partir de então, passaram a investir na logística reversa, não só em função da lei, mas também por perceberem que a boa gestão, aliada a esse conjunto de ações e procedimentos, gera, além de redução nos impactos ambientais e econômicos, uma melhor imagem corporativa no mercado.

Segundo Leite,¹² pode-se definir logística reversa como um processo de inserção de manufatura a montante da cadeia produtiva, no sentido inverso ao do processo produtivo. Um dos propósitos para o uso desse método é suprir as necessidades de preservação ambiental e reduzir o impacto no meio ambiente, adequando o produto aos padrões atuais da Avaliação do Ciclo de Vida (ACV), qual seja, reciclar todo o material que compõe um produto, na medida do possível.

Para Mourad, é importante conhecer o ciclo de vida de um produto, para o desenvolvimento do conceito de sustentabilidade. Ainda de acordo com a autora, "o ciclo de vida inicia-se quando os recursos para sua fabricação são removidos de sua origem, a natureza – o berço, e finaliza-se quando o material retorna para a terra, o túmulo"¹³

A Avaliação do Ciclo de Vida é uma técnica normatizada pela NBR ISO 14040, a qual contabiliza recursos utilizados e emissões geradas e avalia os impactos ambientais potenciais.

Coltro¹⁴ comenta que a ACV constitui uma ferramenta que trata objetivamente de questões ambientais, como gerenciamento de recursos naturais, identificação dos pontos críticos de determinado processo/produto, desenvolvimento e oferta de novos serviços e produtos e otimização de sistemas de reciclagem para os diversos materiais

12 LEITE, P. R. *Logística reversa: meio ambiente e competitividade*. São Paulo: Prentice Hall, 2003, p. 17.

13 MOURAD, A. L. *Avaliação do ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002, p. 8.

14 COLTRO, L. *Avaliação do ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002, p. 12.

Assim, é possível comentar que a utilização dos recursos naturais deve ser realizada com base em critérios definidos e sem desperdícios.

O conhecimento dos cuidados com o meio ambiente é de tal importância que há na legislação brasileira a Lei nº 9605, de 12 de fevereiro de 1998, conhecida como Lei de Crimes Ambientais, a qual responsabiliza qualquer pessoa, física ou jurídica, por ações danosas ao meio ambiente.

Dessa forma, a logística reversa torna-se uma ação para controle do produto pós-venda e pós-consumo, com vista para agregar valor aos materiais reciclados, impedindo que sejam descartados de forma inadequada.

Salienta-se, ainda, que o processo de logística reversa inclui planejar, implementar e controlar de modo eficiente o fluxo de materiais, estoque em trânsito, produtos acabados e informações pertinentes.

3. Reciclagem de materiais

Todos os processos nos quais o ser humano atua geram resíduo, desde um processo metabólico até um processo de produção industrial. Enfim, a produção de lixo (resíduos) é inevitável. Mas será que produzimos lixo?

De acordo com Gonçalves,¹⁵ a palavra lixo tem origem no latim *lix*, que significa, a) a lixívia ou cinza, de uma época em que a maior parte dos resíduos de cozinha era formada por cinzas e restos de lenha carbonizada dos fornos e fogões; b) *lixare* (polir, desbastar); lixo seria então a sujeira, os restos, o supérfluo que a lixa retira dos materiais.

De forma geral, o lixo está associado a tudo aquilo que não presta e precisa ser afastado. Porém, ainda de acordo com a

15 GONÇALVES, P. *A reciclagem integradora dos aspectos ambientais, sociais e econômicos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 19.

mesma autora, o que se considera lixo é constituído por uma parcela de 40% de materiais recicláveis, portanto, lixo já não é mais aquilo que não presta.

Entretanto, nos resíduos que são gerados há valores a serem resgatados por meio do não desperdício, da separação na fonte e do fomento à cadeia produtiva da reciclagem. Também há valores imateriais nos resíduos, quando desperdiçamos água, por exemplo, considerando que os recursos naturais são finitos.

Há, então, a necessidade de uma transformação, de um trabalho que busque despertar a responsabilidade individual sobre “produção de resíduos” na sociedade.

De acordo com Buarque,¹⁶ é importante que a reciclagem seja o que se denomina ecológica. Entendem-se como tal os aspectos ambientais, sociais e econômicos, pois assim há uma combinação de conhecimento lógico e sentimento ético. Segundo o autor, sob o ponto de vista de integração ambiental, social e econômico, o único tratamento para resíduos realmente sustentável é a separação na fonte. Recicláveis são todos aqueles resíduos que têm destinação alternativa ao lixão ou aterro sanitário, ao sistema não seletivo de coleta de lixo municipal.

No geral, seja nos grandes centros, seja nas cidades médias e pequenas, a alternativa pode e talvez deva ser as cooperativas de catadores ou de coleta seletiva.

De acordo com Gonçalves,¹⁷ a primeira experiência de coleta seletiva de resíduos realizada no Brasil foi implantada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, em 1985. O sistema de coleta seletiva diferiu dos demais, dado a ênfase sobre a descentralização e o caráter comunitário. Essa abordagem promove maior aderência às peculiaridades locais e melhor qualidade no trabalho realizado.

16 *Ibid.*, p. 21.

17 *Ibid.*, p. 29.

Ainda de acordo com Gonçalves,¹⁸ existem vários tipos de organizações autogestionárias, ou seja, é a gerência de uma empresa pelos próprios trabalhadores que se fazem representar por uma direção e por um conselho de gestão.

Uma cooperativa de coleta seletiva é uma organização autogestionária que funciona como uma central de beneficiamento primário de materiais recicláveis. A cooperativa coleta o material separado na fonte: nas casas, nos bairros, nos edifícios, nos condomínios residenciais e empresas; portanto, o negócio da cooperativa é coletar, beneficiar e comercializar materiais recicláveis.

A primeira cooperativa formada por catadores, de que se tem registro no Brasil, é a Cooperativa dos Catadores de Papel, Aparas e Materiais Reaproveitáveis (Coopamare),¹⁹ fundada em 1989 no município de São Paulo, primeiramente como associação, depois formalizada como cooperativa.

A Coopamare também é reconhecida como a primeira cooperativa a integrar um programa de gestão compartilhada dos resíduos sólidos, instituído pela prefeitura municipal da capital paulista no início dos anos 1990. Ela contou inicialmente com vinte catadores associados, e seu início se deu a partir de projetos de apoio aos moradores de rua realizados pela Organização de Auxílio Fraternal (OAF).

4. Ações transformadoras no contexto do meio ambiente

Os resíduos que são descartados pela população são um dos grandes desafios na atualidade e tem equivalência em gravidade com outros problemas de solução complexa, como a escassez de água potável, o desmatamento, a emissão de gases de efeito estufa, entre outros.

18 *Ibid.*, p. 32.

19 SILVA, S. P. A *organização coletiva de catadores de material reciclável no Brasil: dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária*. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7413/1/td_2268.PDF. Acesso em: 10 abr. 2021.

Entretanto, o agravante é que muitas pessoas consideram o lixo um assunto para o governo (em qualquer esfera), para a indústria em geral e órgãos relacionados, e que cabe a esses agentes a busca de soluções para o problema.

Mas o que chama atenção é que justamente o agente que muitos acreditam que nada faz, é o que tem tomado ações no sentido de poder “garantir” alguma segurança ou indicar o que deve ou pode ser feito para mitigar ou reduzir o problema do lixo.

O governo, por meio do poder legislativo, nas esferas federal, estadual e municipal têm emitido sinais (leis, decretos) que auxiliam e promovem alguma perspectiva para indicar, proteger e salvaguardar as pessoas que, infelizmente, vivem do resultado da coleta dos resíduos que a indústria valoriza.

Assim, é possível elencar algumas legislações relacionadas ao assunto, de acordo com Gonçalves:²⁰ I Congresso Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis realizado em Brasília, no ano de 2001; reconhecimento da Profissão de Catador – A Secretaria de Políticas de Emprego e Salário, Coordenação de Identificação e Registro Profissional cria a CBO 2000, Classificação Brasileira de Ocupações – nomeia e descreve as ocupações do mercado de trabalho – Portaria 397 de 09 de Outubro de 2002.²¹ I Encontro Latino Americano de Catadores de Materiais Recicláveis realizado em Caxias do Sul/RS no ano de 2003; no Município de São Paulo é criado o Programa de Coleta Seletiva Solidária de São Paulo, por meio do Decreto 42. 290, de 15 de agosto de 2002; Decreto de 11 de Setembro de 2003, do Governo Federal, cria o Comitê Interministerial da Inclusão Social de Catadores de Lixo, visando à melhoria na qualidade de vida da população catadora de lixo e a adequada destinação dos resíduos sólidos nos Municípios.

20 *Ibid.*

21 Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/busca/descrição.asp?codigo=5192>. Acesso em: 10 abr. 2021.

As administrações Municipais, Estaduais e a Federal vêm se interessando pelo desenvolvimento de políticas públicas para o apoio ao desenvolvimento da cadeia produtiva da reciclagem.

Há, no âmbito do governo Federal, no Ministério do Trabalho, a criação da Secretaria da Economia Solidária, que define as cooperativas de catadores como setor prioritário de apoio ao desenvolvimento.

No nível dos municípios, há um entendimento cada vez maior no acompanhamento e complementação das ações na questão do lixo e da reciclagem, criando perspectivas sociais de desenvolvimento à classe dos catadores de lixo.

Outro ponto que também pode ser vislumbrado, como uma excelente perspectiva de ações transformadoras como incentivo à profissão do Catador, foi a promulgação do “Dia Mundial dos Catadores e das Catadoras de Materiais Recicláveis”,²² comemorado todo dia 1º de Março. Essa data foi escolhida em memória às vítimas do massacre de Ottawa, ocorrido na Universidade Livre de Ottawa, na Colômbia, em 1992, quando 11 catadores foram assassinados no trabalho, com o objetivo de tráfico de órgãos.

Em memória do massacre e em resposta às inadequadas condições de trabalho, que ainda persistem, além do preconceito e discriminação que a categoria profissional vivencia na sociedade, foi consagrada a data do Primeiro Encontro Internacional de Catadores, que reuniu 34 países na Colômbia, em 2008.

Conclusão

Avanços focados na construção de soluções e “portas” para um desenvolvimento com ênfase na sustentabilidade, na solidariedade e nos direitos dos cidadãos são tão mais relevantes quanto maior for a sua transversalidade nos diferentes processos

22 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/114314-artigo-dia-mundial-dos-catadores-de-materiais-reciclaveis>. Acesso em: 10 abr. 2021.

e dinâmicas de produção e inserção social que marcam o dia a dia e as rotinas das pessoas.

A mitigação das desigualdades exige movimentações setoriais para sustentar reformas sociais e gerar perspectivas sociais que possam transformar, de alguma forma, o nosso meio ambiente.

Os catadores e catadoras realizam um trabalho essencial à vida e ao desenvolvimento sustentável do planeta; contribuem para a logística reversa de materiais recicláveis, pois são responsáveis pela retirada de toneladas de resíduos das residências, comércios, vias públicas, margens de rios e outros locais inadequados para o descarte.

Catadores e catadoras prestam um serviço ambiental, assegurando que o equilíbrio ecológico seja garantido, mitigando danos ambientais, gerando o aproveitamento de resíduos sólidos e economia dos recursos naturais que são utilizados como matérias-primas. O trabalho também gera impacto na redução de emissão de gases de efeito estufa no meio ambiente e renda para milhares de famílias.

O resíduo é o resultado e o retrato de um modo de vida atual que permite ações positivas por meio das diversas legislações já promulgadas nos níveis federal, estadual e municipal.

Apesar dessas contribuições ambientais e sociais, catadores e catadoras de materiais recicláveis geralmente não são legalmente reconhecidos(as) como trabalhadores(as) e sofrem com as más condições de trabalho e sem adequada proteção social devida.

Percebe-se que, embora reconhecida como profissão, as ações dos profissionais – Catadores de Lixo –, nesse contexto, são marcadas por grande heterogeneidade em termos de organização do trabalho, mas também seus empreendimentos econômicos coletivos são heterogêneos, principalmente no que tange a fatores como posse de equipamentos (tratando-se de uma cooperativa), infraestrutura física, local de atividade e diversidade de produtos

coletados, critérios internos de funcionamento e tempo dedicado pelos cooperados.

Esse conjunto de fatores impacta diretamente no nível de produtividade do trabalho dos catadores, no rendimento médio auferido por eles e nas condições de trabalho no geral.

Entretanto, o poder público nas três esferas de governo, ao entender essa heterogeneidade, poderá definir, mais ainda, políticas e programas governamentais que valorizem a atividade dos catadores e incentivem sua organização coletiva, proporcionando perspectivas sociais que transformem a profissão e atividade com mais dignidade e desenvolvimento dos seus projetos coletivos e individuais.

Para Aragão,²³ uma abordagem pragmática e prioritária sobre a questão ambiental nos trará desenvolvimento econômico e social, desde que a questão, naturalmente, seja tratada com realismo, cautela e dentro dos melhores interesses nacionais, utilizando adequadamente nossos recursos naturais em favor do desenvolvimento humano do país.

Portanto, acredita-se que há ferramentas que gerem ações sociais capazes de transformar a vida das pessoas que se sustentam como catadores de resíduos e, por consequência, melhorar um pouco o meio ambiente onde vivemos.

Referências

ARAGÃO, M. Uma ótima oportunidade. *Revista Veja*, n. 24, ed. 2743, 23 junho, 2021.

BOWERSOX, Donald J. *et al. Gestão logística da cadeia de suprimentos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

BRASIL. *Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)*. Lei nº 12;305, de 2 de Agosto de 2010. Disponível em: <http://www2>.

23 ARAGÃO, M. Uma ótima oportunidade. *Revista Veja*, n. 24, ed. 2743, 23 junho, 2021, p. 37.

mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636. Acesso em: 12 abr. 2021.

COELHO, A. L. *et al.* Formação de professores no horizonte da Educação Ambiental. In: SILVA, Antonio Wardison C. (Org.). *Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos: perspectivas para uma formação integral*. Americana: Adonis, 2019.

COLTRO, L. *Avaliação do ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002.

EITE, P. R. *Logística reversa: meio ambiente e competitividade*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

GONÇALVES, P. *A reciclagem integradora dos aspectos ambientais, sociais e econômicos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descrição.asp?codigo=5192>. Acesso em: 10 abr. 2021.

<https://brasil.un.org/pt-br/114314-artigo-dia-mundial-dos-catadores-de-materiais-reciclaveis>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MOURAD, A. L. *Avaliação do ciclo de Vida: princípios e aplicações*. Campinas: Cetea/Cempre, 2002.

SILVA, S. P. *A organização coletiva de catadores de material reciclável no Brasil: dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária*. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7413/1/td_2268.PDF. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVEIRA, M. A. *Gestão da Sustentabilidade organizacional: desenvolvimento de ecossistemas colaborativos*. Campinas: Centro de Tecnologia da Informação "Renato Archer" (CTI), v.1, 2011.

4 - O papel da educação para formação sobre o meio ambiente

Prof. Me. Nei Márcio Oliveira de Sá¹

Introdução

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da instituição familiar e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.²

Historicamente, foi a partir da década de 1960 que as questões ambientais começaram a ser tratadas como políticas públicas em parte do mundo ocidental, numa constatação de que os recursos naturais eram esgotáveis, ao contrário do que se pensava, e, portanto, o ser humano deveria refletir sobre a necessidade da preservação e do bom uso das fontes naturais do planeta.

Grandes catástrofes contribuíram para a tomada de consciência a respeito da questão ambiental: os testes nucleares e as explosões das bombas atômicas por ocasião da II Guerra Mundial e a “Guerra Fria entre Estados Unidos e a antiga União Soviética”, os desastres em Minamata, Japão, em 1956; Seveso, na Itália, em 1976; Bhopal, na Índia, em 1984; Cubatão, no Brasil, em 1984; Tchernobyl, na antiga União Soviética, em 1986 entre outros, com suas graves consequências para os ecossistemas destas regiões. Estes impactos inspiraram cientistas e ativistas de todo o mundo a pressionarem os governos para políticas de preservação dos recursos naturais renováveis. Os efeitos

1 Nei Márcio Oliveira de Sá é Mestre e Bacharel em Teologia, Especialista em Psicopedagogia e Licenciado Pleno em Filosofia. É Professor da Faculdade de Teologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, na área de Teologia Prática e no curso de Pós-graduação em Pastoral Juvenil, na mesma instituição.

2 BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 out. 1988, artigo 205.

destrutivos da atividade humana têm mobilizado os organismos da ONU, países, organizações não-governamentais, instituições religiosas e diversas outras entidades a refletirem não só os problemas, mas a necessidade de um plano de educação global para o meio ambiente.

As chuvas ácidas, o aquecimento global, a destruição da biodiversidade dos ecossistemas em todo o mundo fizeram emergir uma nova consciência ecológica, individual e coletiva, como parte do exercício pleno da cidadania. A primeira Conferência Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada na cidade de Estocolmo, na Suécia, em 1972, iniciou a consciência planetária sobre o uso adequado do meio ambiente.³ A preservação da natureza, como direito fundamental da civilização humana, trouxe às esferas jurídicas e políticas a necessidade de fiscalização e controle das empresas e governos a respeito da exploração da natureza e dos recursos fundamentais para a vida: a água, as florestas, o ar, o uso de agrotóxicos a vida dos animais etc. Os movimentos ecológicos logo ganharam impulso em diversos países, com o apoio de artistas, formadores de opinião e lideranças políticas de todo o mundo. Estes movimentos sociais foram e são muito importantes para a reflexão da necessidade de um desenvolvimento sustentável em todo o planeta, denunciando o sistema econômico que busca lucratividade a todo custo, e que coloca em risco a vida de milhões de seres vivos em todo o planeta, especialmente nos países em desenvolvimento.

Outros momentos importantes para o avanço da conscientização sobre a necessidade da Educação Ambiental em todo o mundo foi a *Comissão Brundtland*, em 1987, definida como "Nosso Futuro em Comum", onde se apresentou o tema "desenvolvimento sustentável"; também, a *ECO 92*, no Rio de Janeiro, que definiu

3 CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/conferencias-internacionais-sobre-o-meio-ambiente/estocolmo/>. Acesso em: 29 set. 2021.

a chamada "Agenda 21", com destaque para a reflexão sobre a relação homem-natureza e o combate às desigualdades sociais e as várias iniciativas pelo Desenvolvimento Sustentável. A *Rio + 10*, realizada em 2002, na África do Sul, resultou na "Declaração de Johannesburg" e elencou problemas de ordem mundial associados à globalização, como a miséria e a fome. Além disso, reforçou o empenho para necessidade de proteger a biodiversidade, a promoção do acesso à água potável, a melhoria do saneamento básico para atender às populações, o acesso à energia e à saúde e o combate à fome, aos conflitos armados, ao narcotráfico e ao crime organizado. Já a *Rio + 20*, também conhecida como Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, foi realizada no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 2012, com a participação de 193 países-membros da ONU e uma das maiores coberturas midiáticas da história. Seu documento final também apontou para a necessidade de erradicar a pobreza, integrar aspectos econômicos, sociais e ambientais ao desenvolvimento sustentável, mudar os modos de consumo, proteger os recursos naturais, promover o crescimento econômico sustentável. Todos estes encontros e as chamadas *Conferências do Clima* foram unânimes na denúncia do sistema econômico gerador de pobreza e danos ao meio ambiente, na necessidade de equalização do desenvolvimento econômico aliado a um uso racional dos recursos nacionais e, sobretudo, na educação das atuais e novas gerações para a preservação do Meio Ambiente.⁴

4 CONFERÊNCIAS SOBRE O MEIO AMBIENTE. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/conferencias-sobre-meio-ambiente.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

1. O papel da família na Educação Ambiental

A Educação Ambiental começa na família, que é, naturalmente, a instituição que tem o dever de cuidar, assistir e educar os filhos. A função social da família é oferecer um ambiente saudável para o desenvolvimento de seus membros, trazendo os valores fundamentais para a dignidade da pessoa: afeto, alimentação, segurança, proteção e educação. A família deve ser direcionadora para uma marcha contínua de escolhas saudáveis para a pessoa e para as demais, numa vida em comunidade.⁵

O papel da família como o primeiro lugar da aprendizagem ambiental acontece pelo diálogo e, sobretudo, pelo testemunho. Desde o nascimento, a criança está constantemente observando e aprendendo os hábitos familiares, que refletem ou não o cuidado com o ambiente, primeiramente, em casa: a valorização dos alimentos saudáveis e do ato de cozinhar, a destinação do lixo, evitando os desperdícios, a reciclagem, o uso consciente da água que vem das torneiras para consumo, limpeza da casa são ocasiões privilegiadas para o diálogo e educação ambiental nas ações cotidianas.

As atividades conjuntas, de pais e filhos, serão relevantes para consolidar práticas e valores socioambientais: ter plantas nos domicílios; melhor ainda, se houver possibilidade de ter um jardim ou árvores como alternativa às atividades ou entretenimentos exclusivamente tecnológicos; as visitas aos parques, pequenas viagens onde se possa conversar, apreciar e refletir o valor da natureza, dos animais, das plantas, do cuidado, da beleza são, certamente, oportunidades preciosas de aprendizagem. A educação para a formação sobre o meio ambiente passa pelo exercício da sensibilidade e do cuidado com todos os tipos de vida.

5 BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 out. 1988, artigo 229.

2. O impacto das Políticas Públicas para o meio ambiente na educação formal

A educação para a formação sobre o meio ambiente foi iniciada no Brasil, de forma tímida, por meio do Código Florestal instituído pela Lei 4771, de 1965, que criou a chamada “Semana Florestal”, para ser comemorada obrigatoriamente nas escolas e em outros estabelecimentos públicos.⁶ As iniciativas de educação ambiental tinham uma amplitude mínima, praticamente nula, em meio a um país que vivia um Regime Militar e que tinha por meta justamente a criação de estradas, a formação de cidades e o povoamento de áreas afastadas dos grandes centros, por meio de obras como a Rodovia Transamazônica, a exploração dos minérios e diminuição dos espaços das florestas.

Uma Política Nacional, aprovada com a Lei n. 6938, de 1981, trouxe alguns avanços e foi incorporada à Constituição Federal de 1988, que apresentou o conceito de “desenvolvimento sustentável” no capítulo VI, dedicado ao tema do meio ambiente. Para assegurar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, apresenta-se a necessidade da Educação Ambiental no ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Em outras palavras, a Educação Ambiental passou a ser um dever do Estado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entretanto, a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), n. 9394 de 1996, não estabeleceu nenhuma disposição sobre Educação Ambiental e sequer a citou expressamente, abordando o assunto de modo indireto, no estudo e conhecimento do mundo físico e natural, especialmente do Brasil.

Embora muitos movimentos ecológicos ou em defesa do meio ambiente tenham se estruturado nas décadas de 1970 e

6 BARBOSA, Luís Carlos. *Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil*. Brasília: EDB, 2008.

1980, foi apenas em 27 de abril de 1999 que foi instituída uma Política Nacional de Educação Ambiental, por meio da Lei n. 9795/99. Por esta iniciativa foi determinada a *obrigatoriedade* da Educação Ambiental em todos os níveis da educação básica brasileira. Este “marco” foi resultado de um longo processo de negociação entre governos, educadores e ambientalistas. Mais do que uma “exigência legal”, a educação para a formação sobre o meio ambiente deve ser uma “convicção” das instituições educativas. É pela educação que cada indivíduo orientará suas atitudes e formas de pensar e agir no ambiente coletivo. Mais do que um tema transversal, a educação ambiental deve permear todas as faixas etárias, com conteúdos e espaços próprios nas grades de ensino.

É importante destacar que, desde o início, a Lei n. 9795/99 não apenas apontou a necessidade de regulação da Educação Ambiental para o país, como apresentou princípios básicos para sua execução, de forma muito avançada para o momento. Ela destacou, entre outros pontos: I – um enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade; III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV – a vinculação entre ética, trabalho, educação e práticas sociais; V – a garantia de continuidade e permanência no processo educativo; VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais e VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.⁷ Trata-se de uma das mais avançadas leis ambientais do planeta, reconhecida pela comunidade internacional. Neste tempo, o

7 BRASIL. ProNEA / Ministério do Meio Ambiente. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2015.

Brasil esteve na vanguarda das políticas públicas e educativas referente ao cuidado com o meio ambiente.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2010, aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei n. 10172/2001, colocou entre as metas para o Ensino Fundamental e Médio a Educação Ambiental “como um tema transversal, integrado, contínuo e permanente”. Em 2004, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) permitiu uma maior abrangência da Educação Ambiental no Ministério da Educação e junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada à área de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, conferindo, assim, maior visibilidade e viabilidade no território brasileiro.⁸

3. O papel das escolas e universidades

A escola tem um importante papel no processo do desenvolvimento da consciência ecológica de cada pessoa. A “ética do cuidado com a vida” desperta a formação de uma consciência crítica capaz de resistir aos apelos do consumismo. Especialmente, no Brasil, vemos milhares de nações pertencentes aos povos indígenas ameaçadas pela atual política de desmonte das conquistas realizadas nos últimos 50 anos.

A temática ambiental deve ser implementada nos currículos escolares de diversas formas: atividades artísticas, experiências práticas, atividades externas à sala de aula, produção de materiais locais, audiovisuais e projetos locais de intervenção que possibilitem o protagonismo dos estudantes e, ao mesmo tempo, a formação de uma consciência da responsabilidade pessoal e coletiva que todos devemos exercer na sociedade em relação ao meio ambiente. O cuidado com a vida deve ser incentivado desde a Educação Infantil.

8 *Ibid.*

Nos últimos anos, não se discute mais a pertinência ou não da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, mas seu *modo de executá-la*. Apesar de décadas de disputas ideológicas e políticas, houve um forte avanço na legislação brasileira no sentido de implementá-la por uma reflexão mais crítica, estabelecendo relações entre os problemas socioambientais com a opção da organização político-econômica brasileira, para além da consciência individual. A construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesta década, foi uma exigência do Sistema Nacional de Educação, debatida e construída ao longo de anos. É um passo fundamental para a garantia do direito à aprendizagem e equidade educacional em todo o território brasileiro, sendo um documento norteador dos currículos nos estados, municípios e na rede privada.⁹

A BNCC foi elaborada para todas as disciplinas e etapas da Educação Básica – Educação Infantil ao Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, está organizada a partir dos chamados “quatro eixos de formação”, articuladores do conhecimento ao longo desta etapa de formação, assim subdivididos: I) Letramento e capacidade de aprender; II) Solidariedade e sociabilidade; III) Pensamento crítico e Projeto de Vida; IV) Intervenção no mundo natural e social. Para o ensino de Ciências Naturais, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o documento organiza-se em quatro eixos formativos: I) Conhecimento conceitual e científico; II) Processos e práticas de investigação; III) Contextualização social, cultural e histórica das ciências; IV) Linguagem das Ciências da Natureza. A Educação Ambiental, que tinha um status de tema transversal – Meio Ambiente –, passa a ser reconhecida de forma difusa nos eixos de formação, especialmente, quando o documento fala de *Intervenção no mundo natural e social*. Aqui é possível uma aproximação com o que se pretendia como espaço da Educação Ambiental no currículo escolar.

9 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.

Em dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentre os chamados "itinerários formativos" para os estudantes, previstos nesta reforma, há possibilidade de inserção da Educação Ambiental, colocando-a de uma forma interdisciplinar, ou seja, dentro de atividades proposta em várias disciplinas. A implementação desta temática, no entanto, concorre com diversas outras propostas, dependendo, inclusive, dos espaços de autonomia curricular das próprias escolas. A BNCC adota dez competências gerais, ligando conhecimento, habilidades, atitudes e valores a serem transmitidos e vivenciados pelos estudantes ao longo dos anos de vida escolar. Há uma preocupação com a cidadania, autonomia, saúde física e emocional, resolução de conflitos e reflexão de um projeto de vida. Busca-se, assim, tornar o estudante uma pessoa com senso de justiça, visão democrática e inclusiva.

Em relação à Educação Infantil, que é o início da vida escolar dos estudantes, devem ser assegurados seis direitos: a) conviver; b) brincar; c) participar; d) explorar; e) expressar e f) conhecer-se. O aluno deve ser acompanhado de maneira próxima pelos professores, que acompanharão o desenvolvimento de sua aprendizagem e devem propiciar aos estudantes os chamados *campos de experiências*: a) O eu, os outros e os nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Oralidade e escrita e e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes *campos de experiências* são possibilidades de acompanhamento, ações concretas e claro, a Educação Ambiental, pode ser inserida nestes contextos, na medida em que os professores possibilitem aos estudantes formas de exploração dos espaços, do meio ambiente, das atitudes de cuidado e preservação dos espaços coletivos, observação da natureza, dos animais, plantas e a vivência de valores positivos em relação à criação.¹⁰

10 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.

No Ensino Fundamental e Médio, a Educação Ambiental pode ser abordada na medida em que, em seus vários momentos, a degradação ambiental é refletida, especialmente no tocante aos impactos que podem ser causados na vida das pessoas e da natureza. Algumas perguntas podem ser levantadas: I) Quais são os principais problemas ambientais locais, regionais e mundiais? II) Como podemos remediar situações de degradação? III) Como o conhecimento dos diferentes povos e nações podem auxiliar na manutenção e preservação do meio ambiente? IV) Como os ecossistemas e os biomas foram degradados ao longo dos séculos e quais as consequências deste processo? Para os educadores ambientais, as respostas a estas questões são muitas vezes respondidas em estudos diversos, fragmentados, ocasionais e, portanto, insuficientes.

Evidente que a temática da Educação Ambiental se encontra mais localizada nos conteúdos ligados às Ciências e Geografia, no Ensino Fundamental e Biologia e Química, no Ensino Médio. Contudo, cada vez mais, a abordagem de temas transversais como Meio Ambiente, Ética, Direitos Humanos permitirão abordagens e possibilidades de reflexões oportunas, de acordo com as várias faixas etárias. Mas é importante destacar que as versões mais recentes da BNCC citam a *Conferência de Estocolmo*, as *Conferências do Clima*, a *Rio 92* e a *Rio + 20* como fomentadoras de dados a respeito das condições do clima e do meio ambiente. Apesar destas menções, houve reações dos educadores ambientais que apontaram diversas críticas. Em sua visão, há retrocessos em relação à Educação Ambiental, que deveria ser contemplada de maneira mais abrangente e direta no documento. No momento, a Educação Ambiental está citada junto a outros temas transversais, como: os direitos da criança e do adolescente (Lei n. 8069/1990), a educação para o trânsito (Lei n. 9503/1997), a educação alimentar e nutricional (Lei n. 11947/2009). Na visão destes especialistas, esta ausência de prioridade demonstra o quanto

o Governo Federal, desde 2018, tenta obstruir uma reflexão mais crítica a respeito da degradação ambiental e sua relação com o sistema econômico, prejudicando as várias Ciências Humanas em nome de demandas das grandes empresas e seu discurso pela “empregabilidade”¹¹

Neste sentido, é preciso aproveitar outras oportunidades para a abordagem da educação para o meio ambiente. Por exemplo, a versão mais recente da BNCC torna o Ensino Religioso obrigatório no currículo escolar de todos os estudantes, incluído no Ensino Fundamental como área do conhecimento, seguindo os mesmos modelos das outras áreas, como a de Matemática, Linguagens etc. Nele, podemos ter oportunidades de diálogo com a Educação Ambiental. No Ensino Médio, a tendência é considerar esta área do conhecimento como um “itinerário formativo”, portanto, opcional aos estudantes, mas, mesmo assim, pode-se trazer a contribuição das tradições religiosas neste campo, que apresentaremos no decorrer deste texto.

Sabemos que a criação de disciplinas e prioridades que devem ser dadas aos vários temas da Educação estão ligadas diretamente à política e ideologia dos governos. Na opinião de especialistas, Educação Ambiental deveria ser priorizada como uma disciplina autônoma, em todas os níveis educacionais, para assim fazer com que o aluno tenha mais tempo, material e trabalho efetivo para uma formação mais crítica, reflexiva e com capacidade de intervenções, uma vez que em muitas escolas, a transversalidade no Ensino não funciona de fato.¹² O próprio termo “Educação Ambiental” é um reflexo, sendo citado apenas uma vez no documento na BNCC. O papel da escola básica, portanto,

11 BARBOSA, Giovani; Oliveira, Caroline Terra. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 37(1), 323–335. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v37i1.11000>. Acesso: 30 set. 2021.

12 FOEPPEL, A.G.S.; MOURA, F.M.T. Educação Ambiental como Disciplina Curricular: Possibilidades Formativas. *Revista da SBEnBIO*, n. 7, 2014.

deve ir muito além de uma “sensibilização”, mas contribuir para que os estudantes possam, efetivamente, aprimorar sua visão crítica e, especialmente, realizar intervenções locais, regionais e em esferas mais amplas.

No Ensino Superior, há diferentes graus de engajamento e preocupação com a Educação Ambiental nas muitas instituições existentes no Brasil. Apesar de encontrarmos relevantes iniciativas, caso do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, que possui um *Núcleo de Educação Ambiental*, ligado à Pró-Reitoria de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral, que tem como objetivo ser “defensor e difusor do meio ambiente, de todos os seus bens naturais e de consumo, promovendo a ética e a cidadania ambiental”,¹³ em muitas outras instituições de Ensino Superior o tema não é colocado como uma prioridade na formação dos estudantes.

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm um imenso potencial para oferecer bons programas de Educação Ambiental: o diálogo sobre consumismo, desenvolvimento sustentável, valores e a ética de cada profissão e curso ensinados, por si sós, representam grandes oportunidades para reflexões, ações e intervenções locais, sociais e políticas nas esferas governamentais. O papel dos pesquisadores é muito importante. Um bom ponto de partida para isto é a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que apresenta quatro aprendizagens essenciais ao futuro profissional do estudante-cidadão: “Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a estar junto e aprender a ser”.¹⁴ O Aprender fazendo, fundamentando e

13 UNISAL. CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO. *Núcleo de Educação Ambiental*. Pró Reitoria de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral. Disponível em: <https://unisal.br/extensao-acao-comunitaria-e-pastoral/nucleos/nucleo-de-sustentabilidade-socioambiental/>. Acesso em 25 set. 2021.

14 DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 30 set. 2021.

exercido, através de experiências de saídas culturais ou estudos do meio, coloca os estudantes *in loco*, estabelecendo contato com diferentes situações ambientais, despertando, assim, para um compromisso por uma sociedade mais justa, fraterna, solidária e sustentável. A possibilidade de visão alternativa de sociedade pode fomentar ideais para as diferentes áreas do conhecimento e representa uma inspiração para um Projeto Político e Pedagógico capaz de atender e propor demandas para as atividades de Ensino, Gestão e Pesquisa.

Importante mencionar os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), que são as 17 metas globais estabelecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A chamada "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" abrange questões de desenvolvimento social e econômico, incluindo pobreza, fome, saúde, educação, aquecimento global, igualdade de gênero, água, saneamento, energia, urbanização, meio ambiente e justiça social. Em setembro de 2015, 193 países acordaram estes termos na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da ONU.¹⁵ A divulgação das ODS e sua implementação nos projetos educativos têm sido feitos em muitas escolas e contribuem para a educação para o Meio Ambiente.

Uma universidade, como espaço de conhecimento, pesquisa e ensino, deve, portanto, ser exemplo em sustentabilidade nos âmbitos social, econômico e ambiental, começando por iniciativas locais, como: educação para o uso da água, papéis, energia elétrica, eliminação do uso de copos plásticos, divulgação de materiais recicláveis, promoção de práticas sustentáveis como passeios ecológicos, caminhadas, palestras, feiras, coleta seletiva, coleta de lixo eletrônico, que envolvem a própria comunidade universitária.

15 UNICEF. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Ainda é possível mudar 2030. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 30 set. 2021.

A transformação social via educação e em parceria com as empresas e governos contempla o diálogo em torno da melhoria de vida no planeta, gerando alternativas de produção e reformulações das políticas de governo em escala mundial, permitindo, assim, um projeto de desenvolvimento sustentável que promova e legitime uma equidade social. Mas, para isto, é preciso ter vontade política por parte dos gestores.

4. A Educação Ambiental realizada nas novas tecnologias de informação

Além da educação formal, realizada nas escolas e universidades, as novas tecnologias, com suas plataformas, ferramentas e equipamentos, introduziram um novo jeito de viver, relacionar-se e de aprender, na forma virtual. Bibliotecas digitais podem ser consultadas de qualquer lugar do mundo. Periódicos eletrônicos integraram-se aos gigantescos portais de acesso. A Educação a Distância (EaD) trouxe a oportunidade de estudar sem sair de casa. A pandemia da COVID-19, a partir de 2020, acelerou este processo. O Papa Francisco, na Carta Encíclica *Fratelli Tutti*, afirma que *essas novas tecnologias precisam formar e se tornar, sempre mais, comunidades abertas onde existe o próximo sem fronteiras*.¹⁶ Mesmo que saibamos dos inúmeros perigos e *fake news* presentes no ambiente virtual, também existe uma prática educativa que orienta para um fecundo intercâmbio, numa gratuidade que pode acolher a valorização de saberes, inclusão de informações e aprendizados que, muitas vezes, não aparecem na grande mídia. O diálogo social existente hoje permite que saibamos as condições exatas e em tempo real de situações que, anteriormente, precisávamos aguardar ser noticiados pelas grandes redes de comunicação. Grandes tragédias ambientais

16 FRANCISCO. Carta Encíclica *Fratelli Tutti*, sobre a Fraternidade e a Amizade Social. Brasília: Edições CNBB, 2020.

do Brasil, como as queimadas no Pantanal e na Amazônia, os desastres ambientais de mineração em Mariana e Brumadinho e em outros biomas são noticiados, em tempo real, nas redes sociais e, aqui, existem também possibilidades de análises e aprendizados. Portanto, os meios virtuais proporcionam formas de aprendizagem sobre o Meio Ambiente que vão além das escolas, universidades e da grande mídia.

5. O papel da educação popular

A educação popular também está presente na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no Brasil. Muitas comunidades religiosas, em todo o Brasil, oferecem educação de qualidade para milhões de pessoas em situação de vulnerabilidade social, proporcionando um grande bem. O papel das Congregações Religiosas da Igreja Católica – bem como de outras igrejas e tradições religiosas –, é a formação para a cidadania, respeito próprio e mútuo, convivência e, sobretudo, para o cuidado com a vida. A educação popular ocupa um papel complementar e, muitas vezes, supre muitas carências da educação formal. Uma educação para o cuidado com “a casa comum” tem se mostrado cada vez mais presente na vida dos brasileiros.

À luz da fé cristã se encontra uma proposta de formação integral do ser humano. Uma educação ao “humanismo solidário” que coloque a pessoa no centro é uma escolha para uma real humanização da própria educação. Em um mundo globalizado, consumista, é dever das escolas confessionais apresentarem uma alternativa para o desenfreado consumo, propondo a inclusão, o diálogo e, sobretudo, um olhar atento à vulnerabilidade social. A proposta de um *Pacto Educativo Global*, proposto pelo Papa Francisco, quer comprometer famílias, escolas e sociedade para a construção do bem comum.¹⁷

17 *Id. Pacto Educativo Global*. Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educa->

Nesta visão, a pessoa, seu valor e dignidade devem estar no centro do processo educativo, rejeitando a atual "cultura do descarte", ouvindo a voz de crianças, adolescentes, jovens para construir um futuro de justiça e paz, com vida digna para todos. Uma "ecologia integral" se faz necessária: a economia, a política, o crescimento e o progresso devem estar a serviço do homem, guardando e cultivando a "casa comum", protegendo-a da exploração desenfreada de seus recursos, adotando estilos de vida mais sóbrios, estimulando um aproveitamento racional e saudável das energias renováveis e respeitadoras do ambiente humano e natural, seguindo os princípios da subsidiariedade e solidariedade. "A educação será ineficaz e os seus esforços estéreis – se não se preocupar por difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza."¹⁸

6. As tradições religiosas e a Educação Ambiental

As diferentes tradições religiosas também contribuem para a educação para o meio ambiente. A busca por uma sociedade e economia sustentáveis, a partir do respeito à Criação de Deus, tem marcado os ensinamentos das grandes religiões do planeta. Lideranças do mundo islâmico, por exemplo, reuniram-se em 2015, na cidade Istambul, na Turquia, para um simpósio, e aprovaram a *Declaração Islâmica sobre o Clima*, que solicita que os países ricos se comprometam no combate ao aquecimento global, através da utilização da energia renovável e da redução do consumo.¹⁹

Embora o judaísmo não tenha emitido um pronunciamento uníssono em relação à questão ambiental como católicos e muçulmanos, há muitos rabinos, em todo o mundo, que defendem os

tivo-global/. Acesso em 30 set. 2021.

18 FRANCISCO. Carta Encíclica Laudato Sí' (Louvado Seja), sobre o cuidado da Casa Comum. Brasília: Edições CNBB, 2015, n. 215.

19 DECLARAÇÃO ISLÂMICA SOBRE O CLIMA. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/declaracaoislamica.html>. Acesso em 28 set. 2021.

valores sobre os quais a moralidade ecológica pode ser fundada. O mandamento do *bal tashhit*, por exemplo, lembra genericamente a obrigação de “não destruir”. São transgressões, a partir deste pensamento, o deixar de fornecer água às plantas, a caça esportiva de animais, a extinção das espécies, a destruição da variedade de plantas, a poluição da água e do ar, o consumismo, o desperdício de recursos minerais e outras fontes. A palavra “domínio”, presente nos textos considerados sagrados, tem sido rediscutida pelos estudiosos. Em Eclesiastes 7,13, por exemplo, pode-se ler: “Quando Deus criou os primeiros seres humanos, levou-os ao redor do Jardim do Éden e disse: “Olhem para meus trabalhos! Vejam como eles são lindos! Para o seu bem eu criei todos eles. Você não deve estragar ou destruir meu mundo, pois se o fizer, não haverá ninguém para consertá-lo.”²⁰

E o cristianismo, por meio da Igreja Católica e outras organizações como o Conselho Mundial de Igrejas (CMI), também tem realizado encontros, elaborado documentos, marcado presença em Conferências da ONU e iniciativas em torno da defesa do Meio Ambiente. A Igreja Católica, desde o Concílio Vaticano II (1962-1965), na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (1965), apresentava a necessidade de que o homem utilize os bens dados por Deus para bastar a todos, com equidade, sob as regras da justiça, inseparável da caridade.²¹ E mais: apresenta a necessidade “de prever o futuro, estabelecendo justo equilíbrio entre as necessidades atuais de consumo, individual e coletivo, e as exigências de inversão de bens para as gerações futuras.”²²

20 INSTITUTO BRASILEIRO DE SUSTENTABILIDADE. *Religiões e Meio Ambiente*. Disponível em: <https://www.inbs.com.br/as-religoes-e-o-meio-ambiente/>. Acesso em: 28 set. 2021.

21 PAULO VI. Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no mundo atual. In: *Compêndio do Concílio Vaticano II: Constituições, Decretos, Declarações*. Petrópolis: Vozes, 2000, n. 69.

22 *Ibid.* n. 70.

Os pontificados dos Papas Paulo VI (1963-1978), João Paulo II (1978-2005), Bento XVI (2005-2013), seguindo e atualizando a *Doutrina Social da Igreja*, também defenderam a preservação da natureza e a utilização dos recursos naturais de forma consciente em várias Cartas Encíclicas, Exortações Apostólicas, Homilias, Pronunciamentos e encontros. Podemos citar, por exemplo, a Carta Encíclica *Populorum Progressio*, do Papa Paulo VI, em 1967, que conclamou as nações para uma ação urgente que respeite o destino universal das coisas criadas e um planejamento universal e de ajuda para o desenvolvimento, preocupando-se com os que virão depois.²³ O Pontífice também enviou uma mensagem para a Conferência de Estocolmo, em 1972, onde propõe a revisão do estilo de vida consumista, que prejudica o meio ambiente.²⁴

João Paulo II, na Carta Encíclica *Redemptor Hominis*, em 1979, afirmou: "as políticas que regem a economia mundial submetem o mundo a tensões por ele mesmo criadas, dilapidando, num ritmo acelerado, os recursos materiais e energéticos, comprometendo o ambiente geofísico".²⁵ Na Carta Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis*, de 1987, fala do respeito com as diversas categorias de seres vivos ou inanimados – animais, plantas, elementos naturais – e alerta para a utilização dos recursos tidos como inesgotáveis.²⁶ Em vários outros momentos, o Papa João Paulo II colocou-se a serviço do cuidado com o meio ambiente, convocando, inclusive, os bispos a uma "conversão ecológica".²⁷

23 PAULO VI. Carta Encíclica *Populorum Progressio*, sobre o desenvolvimento dos povos. São Paulo: Paulinas, 1967, n. 17.

24 *Id.* Mensagem do Papa Paulo VI na Abertura da Conferência de Estocolmo 1972. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/messages/pont-messages/index.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

25 JOÃO PAULO II. Carta Encíclica *Redemptor Hominis*. São Paulo: Paulinas, 1979.

26 *Id.* Carta Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis*, pelo vigésimo aniversário da Encíclica *Populorum Progressio*. São Paulo: Paulinas, 1987.

27 *Id.* Mensagem na Audiência Geral do Papa João Paulo II (17 de janeiro de 2001). Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/2001/documents/hf_jp-ii_aud_20010117.html. Acesso em: 29 set. 2021.

Bento XVI, na Carta Encíclica *Caritas in Veritate* – sobre o desenvolvimento humano integral na caridade e na verdade, de 2009, chama a atenção para a defesa da terra, da água e do ar como dons da criação que pertencem a todos e para uma necessária “ecologia humana” que refletirá na “ecologia ambiental”.²⁸

O Papa Francisco, ao apresentar a Carta Encíclica *Laudato Si'*, em 2015, inspirado no Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis, recorda que “a nossa casa comum se pode comparar ora a uma irmã, com quem partilhamos a existência, ora a uma boa mãe, que nos acolhe em seus braços”.²⁹ No mesmo texto, apresenta o conceito de “ecologia integral”, que abrange as dimensões da Ecologia ambiental econômica e social, onde tudo está interligado. “O ser humano é o guardião da Criação, mas deve ser um colaborador de Deus para sua manutenção. A partir da espiritualidade cristã, pede uma *conversão ecológica* que marque um novo tempo que supere o consumismo para a adoção de um novo estilo de vida, profético e contemplativo, capaz de gerar uma profunda alegria sem estar obcecado pelo consumo”.³⁰

Não podemos deixar de destacar o importante papel da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para a Educação Ambiental não só dos católicos, mas de todo o povo brasileiro. Em vários pronunciamentos, e especialmente nas várias edições da Campanha da Fraternidade (CF) – projeto pastoral que, desde a década de 1960, propõe no tempo quaresmal temas para a reflexão e conversão social das comunidades, a partir de um “Texto-base” que contém análise da realidade, iluminação a partir da Sagrada Escritura e das orientações do Magistério da Igreja –, se propõem ações concretas para a vida do povo. Estas ações propostas nas Campanhas da Fraternidade mobilizaram a

28 BENTO XVI. Carta Encíclica *Caritas in Veritate*, sobre o desenvolvimento humano integral na caridade e na verdade. São Paulo: Paulinas, 2009.

29 FRANCISCO. Carta Encíclica *Laudato Si'*, n. 1.

30 *Ibid.*, n. 224.

conquista de inúmeros direitos para a população, pressionando os organismos governamentais para a elaboração de Políticas Públicas muito importantes.

Já em 1979, aconteceu a Campanha da Fraternidade *Por um mundo mais humano – Preserve o que é de todos* – voltada para as questões do meio ambiente. Nela, foram lançados compromissos e perspectivas de ações que convidam a uma mudança de mentalidade, à educação para o cuidado com a natureza, criação de Deus, reforçando a ideia de que a destruir e prejudicá-la é, portanto, um ato nocivo contra o próximo.³¹

Em 2002, a Campanha da Fraternidade tratou da questão dos povos indígenas, com o lema: *Por uma terra sem males*, denunciando as violências e o extermínio dos índios, o risco de invasões de suas terras e, sobretudo, da exploração da natureza, de forma criminosa e desenfreada. No ano seguinte, foi aprovado o “Estatuto do Índio”, que garantiu diversos direitos aos povos e nações indígenas existentes no Brasil.

Em 2005, com o lema *Água, Fonte de vida*, a Campanha da Fraternidade analisou a crise da água de forma ampla, a partir de informações técnicas e trouxe os aspectos bíblicos e teológicos do cuidado com a água, propondo diversas ações pessoais e sociais para um melhor aproveitamento deste recurso fundamental para a sobrevivência.

A Amazônia foi o destaque da Campanha da Fraternidade de 2007, com o lema *Vida e Missão neste chão*. A educação para o Meio Ambiente teve destaque para a necessidade da preservação da rica socio biodiversidade contra todas as formas de devastação, motivadas pela ambição do lucro. A Amazônia constitui-se como um fator de equilíbrio essencial para todo o planeta e é fundamental a defesa da vida das populações amazônicas e dos recursos naturais.

31 CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Por um mundo mais humano* – Preserve o que é de todos. Texto-base da Campanha da Fraternidade 1979. São Paulo: Salesiana, 1979.

Em 2011, a Campanha da Fraternidade Ecumênica teve como tema a vida do planeta e o lema *A criação geme em dores de parto (Rm 8,22)*, chamando atenção para a falta de preservação, poluição de mananciais, disseminação de campos eletromagnéticos, poluição atmosférica, contaminação por agrotóxicos e dos solos por resíduos e a ocorrência de desastres ambientais.

Outras Campanhas da Fraternidade trataram a questão do meio ambiente de forma indireta, de temas como "vida": *Para que todos tenham vida* (1984), "fome": *Pão para quem tem fome* (1985), "responsabilidade com a divisão das terras": *Terra de Deus, Terra de Irmãos* (1986), "mundo do trabalho": *Solidários na dignidade do trabalho* (1991), "ocupação do solo urbano e o problema social": *Onde moras?* (1993), "educação": *A serviço da vida e da esperança* (1998), "construção da paz" (de forma ecumênica): *Dignidade Humana e Paz* (2000), "ameaças à vida e ao meio ambiente": *Escolhe, pois, a vida (Dt 30,19)* e "campanha sobre um novo modelo de economia": *Vocês não podem servir a Deus e ao dinheiro* (2010).³²

As Campanhas da Fraternidade, realizadas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (CONIC) e seus organismos, procuram, assim, realizar sua ação evangelizadora e o despertar de uma consciência ética referente a assuntos importantes para vida do ser humano. Foram e continuam sendo importantes instrumentos de formação a respeito da preocupação com a vida do planeta e do meio ambiente. A reflexão sobre o pecado estrutural e as consequências do pecado pessoal têm mobilizado as Igrejas para um cuidado com as populações mais vulneráveis e, sobretudo, para a conquistas de direitos importantes para variadas categorias da

32 NAHRA, Jorge João Aparecido; GALLO, Zildo; SOSSAE, Flávia Cristina; BAPTISTA, Kátia Aparecida. A Igreja Católica e o Meio Ambiente: Considerações sobre os Textos-base da Campanha da Fraternidade a partir do Concílio Vaticano II. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, 17(2), p. 61-79. Disponível em: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/Re-BraM/2014.v17i2.26>. Acesso em: 30 set. 2021.

sociedade e para o cuidado com o meio ambiente, tornando-se, assim, importantes elementos de Educação Ambiental de nossas comunidades.

Conclusão

O tema da Educação Ambiental é de importância mundial porque todos os habitantes do planeta estão interligados pelos problemas trazidos pelo mau aproveitamento dos recursos naturais. Trata-se de um trabalho amplo, que tem mobilizado as nações do mundo para a formação de uma consciência ética e planetária de mudança no paradigma do aproveitamento dos elementos essenciais para a vida no planeta: água, ar, terra, florestas, animais, condições meteorológicas em vista do desenvolvimento sustentável.

A Educação Ambiental começa na família, deve ser continuada nas escolas e universidades, nos espaços de educação popular e não-formais e deve atingir as redes sociais e novas tecnologias de informação. O processo de reflexão da Educação Ambiental deve partir não apenas da constatação dos problemas de degradação da natureza, mas, com o apoio dos cientistas, na investigação de suas causas e consequências. Este é exatamente o ponto sensível para esta pauta avançar: há sempre governos e grupos poderosos interessados na exploração sem limites dos recursos naturais, disfarçados no negacionismo. Muitas vezes, os interesses políticos estão reféns de uma economia que não está a serviço da vida da população planetária, mas, sim, ao lucro de privilegiados que não possuem escrúpulos para continuar devastando, poluindo, invadindo reservas ambientais, saqueando terras, rios, florestas e bens pertencentes aos povos indígenas ou de outrem.

Foi a pressão de muitas organizações não-governamentais, entidades ecológicas, grupos sensíveis à chamada "causa verde",

Igrejas e variadas tradições religiosas que resultaram nos avanços das Políticas Públicas ambientais nos diferentes países e na inserção da Educação Ambiental no dia a dia das famílias, na mídia e nas instituições educativas para crianças, adolescentes, jovens e adultos em todo o mundo. Apesar destes avanços, ainda é longo o caminho para que os compromissos mundiais, firmados nas Conferências do Clima e em outros documentos, consigam fazer com que os países do mundo assumam juntos os objetivos para o desenvolvimento sustentável e, assim, preservar o nosso bem mais precioso: a vida do planeta.

Referências

- BARBOSA, Giovani; Oliveira, Caroline Terra. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 37(1), 323–335. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v37i1.11000>. Acesso: 30 set. 2021.
- BARBOSA, Luís Carlos. *Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil*. Brasília: EDB, 2008.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.
- BENTO XVI. Carta Encíclica *Caritas in Veritate*, sobre o desenvolvimento humano integral na caridade e na verdade. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 out. 1988.
- _____. ProNEA / Ministério do Meio Ambiente. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2015.
- CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/conferencias-internacionais-sobre-o-meio-ambiente/estocolmo/>. Acesso em: 29 set. 2021.

- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Por um mundo mais humano* – Preserve o que é de todos. Texto-base da Campanha da Fraternidade 1979. São Paulo: Salesiana, 1979.
- CONFERÊNCIAS SOBRE O MEIO AMBIENTE. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/conferencias-sobre-meio-ambiente.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.
- DECLARAÇÃO ISLÂMICA SOBRE O CLIMA. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/declaracaoislamica.html>. Acesso em 28 set. 2021.
- DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 30 set. 2021.
- FOEPPPEL, A.G.S.; MOURA, F.M.T. Educação Ambiental como Disciplina Curricular: Possibilidades Formativas. *Revista da SBEnBIO*, n. 7, 2014.
- FRANCISCO. Carta Encíclica *Fratelli Tutti*, sobre a Fraternidade e a Amizade Social. Brasília: Edições CNBB, 2020.
- _____. Carta Encíclica *Laudato Si'* (Louvado Seja), sobre o cuidado da Casa Comum. Brasília: Edições CNBB, 2015.
- _____. *Pacto Educativo Global*. Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/>. Acesso em 30 set. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE SUSTENTABILIDADE. *Religiões e Meio Ambiente*. Disponível em: <https://www.inbs.com.br/as-religoes-e-o-meio-ambiente/>. Acesso em: 28 set. 2021.
- JOÃO PAULO II. Carta Encíclica *Redemptor Hominis*. São Paulo: Paulinas, 1979.
- _____. Carta Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis*, pelo vigésimo aniversário da Encíclica *Populorum Progressio*. São Paulo: Paulinas, 1987.
- _____. *Mensagem na Audiência Geral do Papa João Paulo II* (17

- de janeiro de 2001). Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/2001/documents/hf_jp-ii_aud_20010117.html. Acesso em: 29 set. 2021.
- NAHRA, Jorge João Aparecido; GALLO, Zildo; SOSSAE, Flávia Cristina; BAPTISTA, Kátia Aparecida. A Igreja Católica e o Meio Ambiente: Considerações sobre os Textos-base da Campanha da Fraternidade a partir do Concílio Vaticano II. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, 17(2), p. 61-79. Disponível em: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2014.v17i2.26>. Acesso em: 30 set. 2021.
- PAULO VI. Carta Encíclica *Populorum Progressio*, sobre o desenvolvimento dos povos. São Paulo: Paulinas, 1967.
- _____. Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no mundo atual. In: Compêndio do Concílio Vaticano II: *Constituições, Decretos, Declarações*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Mensagem do Papa Paulo VI na Abertura da Conferência de Estocolmo 1972*. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/messages/pont-messages.index.html>. Acesso em: 29 set. 2021.
- UNICEF. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Ainda é possível mudar 2030*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 30 set. 2021.
- UNISAL. CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO. *Núcleo de Educação Ambiental*. Pró Reitoria de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral. Disponível em: <https://unisal.br/extensao-acao-comunitaria-e-pastoral/nucleos/nucleo-de-sustentabilidade-socioambiental/>. Acesso em 25 set. 2021.

5 - Por uma ecologia integral

*Emiliana Bastos de Amorim*¹

*José Geraldo Bonifácio da Silva*²

Introdução

Tratar sobre ecologia integral exige minúcia para atingir o fim a que se destina e entusiasmar a quem se pretende inserir no conteúdo a ser disseminado. Há de se percorrer um processo cuidadoso, dinâmico, robusto e, não menos importante, procurar indagar como adentrar no ambiente da linguagem de cada grupo social. O fim a ser atingido é a conscientização do ser humano em sua maioria e em plenitude, pois as várias perspectivas endereçadas a um tema tendem a trazer uma sensação de ambiente democrático e, por isso, confortável.

Tudo está interligado. Ecologia integral é cuidar do meio ambiente, é responsabilizar-se pelo social e atentar também pela questão econômica; não é dicotomia, mas binômio que se entrelaça, enriquece e perfaz uma ação de mudança de comportamento, seja no âmbito pessoal, seja por meio de projetos de governo, ações do setor público ou incentivo ao setor privado.

1. O conhecimento como instrumento de ação

Ao abrimos os olhos na condição de ser humano, já poderemos ter a possibilidade, na maioria das vezes, de uma percepção sensorial. Por meio do sentido da visão e toda a complexidade que disso resulta, colhemos informações pelo e para o ato cere-

1 Doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade do Estado de São Paulo, UNESP; Professora na Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL.

2 Aluno do Curso de Filosofia do UNISAL, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim e Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior.

bral. O instinto para a descoberta, como promoção do conhecer empírico, é também instrumento para o conhecer: ainda que de forma superficial, automatizada e em que pese ser uma observação ingênua.

Ainda assim, é interessante evidenciar que os argumentos que construímos por meio das premissas e proposições formuladas serão mais satisfatórios em termos de aquisição de maturidade humana quando dentro de ambientes sociais e suas nuances como: a cultura, a intersubjetividade e, de forma mais característica, os conteúdos que nos foram oferecidos com a nossa criação familiar e, junto a isso, o avançar do ensino formal. Nesse sentido, forma-se um abrir portas para que possamos, então, abstrair algo a nos servir como utilidade expressiva.

A pergunta que se insere é: utilidade expressiva para quê? E a resposta aqui é: para uma ecologia integral. A socialização é a porta para essa educação consciente.

Há que se agregar, que conhecer a nossa história e melhorar a nossa capacidade de reflexão em cima de uma construção do que os fatos podem nos “lumiari”. Em trecho do livro *Direitos da Natureza*, organizado por Felipe Luiz Lacerda, é patente a demonstração do que a interação social pode promover pelos movimentos de classe e sobre-elevar a nossa maturidade em termos de sustentabilidade:

O conhecimento produzido nas lutas e nos conflitos vivenciados pelos movimentos é capaz de induzir a racionalidade ambiental enquanto paradigma da hermenêutica jurídica emancipatória. [...] É possível construir essa racionalidade por meio das ecologias de saberes, que seriam formas cognitivas de construções coletivas que estariam orientadas por “princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes

incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementariedade entre si).³

Ter acesso às ocorrências sociais ou, melhor dizendo, às micro-histórias, significa buscar alimentos que permitam refletir como a nossa comunidade está caminhando em relação a uma realidade social comparada. Da mesma forma, a instituição Igreja procura laborar de mãos dadas com a sociedade a pensar o ser humano para o caminho da sustentabilidade, que ecoa no transformar o ambiente para uma ecologia integral.

O caminho também demanda ações em órgãos de ensino sobre a administração eclesial, com um trabalho pedagógico calcado em temas que busquem sedimentar a importância de se seguir as orientações fundadas no amor ao próximo, na responsabilidade social, nos debates sobre o caminho que a humanidade deve perseguir.

Junto a isso, a cooperação em ações junto aos poderes governamentais – quando estes estão voltados à pautas democráticas de inserção dos mais necessitados aos ambientes sociais, compromissos com políticas de saneamento básico, inclusão escolar, programas de consumo sustentável e demais condutas, como na promoção da “casa comum” –, são ações da Igreja por uma ecologia integral, desenhando um grande cenário pragmático para a conscientização do papel que nos é dado neste planeta, conforme assinala o Professor Doutor Carlos Bianca Bittar: “a continuidade, o destino e a fortuna da coletividade dependem da prudente governança, capaz de orientar aquilo que a todos importa, o próprio bem-estar coletivo”.⁴

3 RIOS, Mariza *et al.* 1. Paradigmas do Direito da natureza. In: LACERDA, Luiz Felipe. *Direitos da Natureza: Marcos para a construção de uma teoria geral*. São Leopoldo: Casa Leria, 2020, p. 124.

4 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Curso de Filosofia do Direito*. São Paulo: Atlas, 2008, p. 230.

Na Carta *Laudato Si*, do Santo Padre Francisco,⁵ em específico no item 12, é mencionado como São Francisco de Assis nos propõe a conhecer a natureza como um livro esplêndido onde Deus revela a sua beleza. Essa perspectiva nos chama a uma reflexão filosófica em destinar as nossas habilidades para conhecê-lo, em harmonia com a questão “casa comum”, intensificando a realidade por uma ecologia integral.

As circunstâncias ambientais presentes na atualidade – que nos chegam por meio de notícias em sítios de internet, em canais de televisão, em jornais, bem como em documentos nas três esferas de Governo e em nossa vida cotidiana –, nos deixam perceber variações climáticas em condições agressivas (e aqui cita-se neve no sul do Brasil, estiagem por um período longo no nordeste, centro oeste e sudeste do país e a aparição do vírus SARS-CoV-2, promovendo uma pandemia com dimensões sensíveis há muito tempo não vistos). Somos colocados a refletir se os eventos não são consequências do modo da condução da conduta humana no planeta.

O capitalismo desenfreado, deixando clara a constatação de não haver limites no consumo, é um movimento da atualidade a ser contestado, como apontado pela Ação Franciscana de Ecologia e Solidariedade (AFES), Ação Social Diocesana de Patos/PB, Ágora das/dos Habitantes da Terra Brasil (AHT-BR) e Arquidiocese de Manaus, em Carta Pública de 22 de abril de 2020,⁶ documento expedido em comemoração ao Dia Internacional da Mãe Terra, trazendo uma necessidade de mudança de paradigma.

Com os aspectos aqui mencionados, constata-se a necessidade de se implantar uma conscientização quanto à questão da

5 FRANCISCO. *Carta Encíclica “Laudato Si”*: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2021, n. 12.

6 OLMA. *Carta pública pelos Direitos da Mãe Terra e pela Vida da Amazônia com Seus Povos*. Disponível em: <https://olma.org.br/2021/04/22/carta-publica-pela-defesa-dos-direitos-da-mae-terra-e-pela-vida-da-amazonia-com-seus-povos/>. Acesso em: 17 set. 21.

sustentabilidade e isso em um aspecto amplo, ecologicamente integralizado.

Os temas que tomam cor se entrelaçam em sua transdisciplinaridade e multidisciplinaridade e pedem ações que podem ser enumeradas de forma exemplificativa:

- a) O conhecer da questão ambiental, no que tange ao que ela representa em termos de condição vital para a presença do ser humano no planeta, somado à qualidade de vida sustentável;
- b) A educação responsável no ambiente familiar, visando o conhecimento e atitudes ambientais;
- c) A preparação do ambiente escolar com infraestrutura adequada a ser palco de uma vivência cultural em práticas de plantio de árvores, práticas de consumo responsável, prática de ações de reciclagem e reaproveitamento consciente de materiais usados;
- d) A preparação do corpo docente com um aperfeiçoamento a ser oferecido anualmente, com o incentivo à participação em fóruns e cursos específicos;
- e) O pensar no outro, em uma convivência fraterna, na promoção do respeito ao próximo e persecução de políticas sociais voltadas ao saneamento básico e inserção escolar;
- f) Promoção de um diálogo a fomentar a reflexão da responsabilidade humana em proteger, conservar e buscar soluções ecologicamente viáveis para a convivência do ser humano com a Natureza.

2. A ecologia integral como viés político partidário

Um aspecto não menos importante a respeito da questão ambiental é como são vistos os temas sustentabilidade, ecologia, natureza, o verde, aquecimento global e vários outros temas que se aplicam à ecologia integral.

Existe uma cultura sedimentada no cenário político ocidental e, em específico, no Brasil, quanto a determinados temas: ideologias direcionadas a determinados partidos.

O Professor PhD em Ciências Políticas pela Universidade de Gênova, Adriano Gianturco, em seu livro *Uma Introdução à Ciência da Política*, escreve utilizando a expressão *Issue Ownership* (questões próprias), evidenciando como determinados temas são endereçados a determinados partidos. Salienta que a ajuda aos pobres é geralmente tema de partidos de esquerda e que questões de meio ambiente são de partidos verdes.⁷

Se não bastasse, o professor continua discorrendo que se um partido conservador se propusesse a tratar sobre temas mais ligados a temas ditos democráticos, provavelmente não teria sucesso como plano de ação eletiva. Argumenta que geraria duas consequências: a) os partidos tendem a não ir atrás de temas de outros partidos; b) os partidos podem negligenciar os próprios temas e ainda assim manterão vantagem eletiva em todo caso.

A questão ambiental é assunto inerente a todos, sem exceção, e isso já é sedimentado em nossa Carta Magna: especificamente no Capítulo VI, do Meio Ambiente, no Título VIII, Da Ordem Social, traz no seu artigo 225:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.⁸

A menção da Constituição Federal, por si só, retrata a convergência de parâmetros que devem ser utilizados na representatividade política, se entendermos que não existe uma unicidade

7 GIANTURCO, Adriano. *A Ciência da Política: Uma Introdução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

8 BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 2021.

de pensamento político quando se trata de temas direcionados à sustentabilidade.

A definição de Meio Ambiente trazida no inciso I, do artigo 3º da Lei 6938/81, cita o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas; autoriza-nos a olhar com direção convergente a não produzir dissensão, mas unir esforços para esse fim.

A observação exposta na obra *Ecologia Integral*, quando tratado sobre a ótica da ampliação da problemática, nos diz que “a solução será encontrada em uma inversão da relação entre o sistema mundo e a vida, em uma nova relação entre o humano, cultura e natureza”⁹

3. A construção de um pensamento cooperativo transformador diante da atual realidade de mundo

Não se tem a certeza para onde se irá. A ciência, como instrumento do conhecer humano, em uma busca incessante, investindo em suas descobertas, não traz em seu bojo um resultado absoluto sobre o nosso destino. Percorremos passos quanto a conhecimentos que se somam até este século XXI. A revolução cognitiva e todo o avanço que ela proporcionou e proporciona, não deixando de evidenciar o quão a linguagem foi e é importante neste processo, trouxeram-nos a um lugar responsável em termos daquilo que temos à frente dos nossos olhos: pergaminhos detalhados em teses, dissertações, livros, resenhas críticas e documentários sistematizados sobre o que seja a natureza.

Olhar para a terra, o céu, o fogo e a água, hoje, pode parecer simples quanto ao seu entendimento, mas este último elemento,

9 SANTOS, Sílvio Marques Sousa; FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. *Ecologia Integral: nova racionalidade ambiental fundada na justiça socioambiental*. In: FOLLMAN, José Ivo. *Ecologia Integral abordagens (im) pertinentes*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020, p. 71.

a quem foi dado a oportunidade da primeira pesquisa de reflexão no século VI a.C., por Tales de Mileto, configurando no ocidente o início de um pensar filosófico, deixou o fio do novelo de lã da ciência reflexiva, onde os filósofos depositam suas contribuições. Passando por Charles Darwin, naturalista e biólogo britânico, ao pai da genética o austríaco Gregor Mendel e tantos outros naturalistas, também nos deixam a perguntar como devemos atuar para que a estada neste planeta seja conferida com um pensamento de sustentabilidade.

O cientista brasileiro Marcelo Gleiser, em seu livro *Criação Imperfeita*, sublinha:

A coexistência do nosso poder destrutivo com a fragilidade do nosso planeta é precária. A humanidade encontra-se numa encruzilhada. As decisões que tomaremos nas próximas décadas definirão o futuro da nossa espécie e o da nossa casa planetária. Apesar de a estrada ser longa, o primeiro passo é simples: entender que nada é mais importante do que a preservação da vida.¹⁰

É preciso entender o contexto do que o cientista expõe em seu enunciado: existe a necessidade de uma cooperação de todos os habitantes desta casa comum. Isso se remete também a uma outra vertente não menos importante: é preciso rever a forma como a formação da personalidade humana vem sendo conduzida.

Segundo o epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget,¹¹ um dos pensadores mais significativos do século XX, a razão é um processo de busca e produção do que seja a verdade. Continuando, o pensador entende que um processo de relação em que aconteça a cooperação possibilita o desenvolvimento humano calcado em uma responsabilidade formada em uma coorde-

10 GLEISER, Marcelo. *Criação Imperfeita*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2014, p. 25.

11 TAILLE, Yves De La. *Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias Psicogênicas em Discussão*. São Paulo: Summus, 2019.

nação das operações de dois ou mais sujeitos. Neste processo cooperativo de relação interindividual, surge a possibilidade de estudos de pontos de vista, questionamentos, reflexões do que representa uma qualidade social com um resultado a retirar a tendência egocêntrica a se estabelecer no ser humano.

Quando se aumenta o escantilhão daquilo que se observa em uma sociedade formada, deparamo-nos com a normatização. Ao se analisar o que uma legislação ambiental traz ao especificar uma conduta, pode nos levar a dois caminhos distintos neste processo de criação de uma normalização: uma interpretação de coerção praticada pelo Estado, a impor toda uma ação enumerada e com sanções estipuladas, acompanhada com todas as consequências processualísticas; ou ser encarada como um apoio na condução de atitudes para a proliferação desta conscientização. A interpretação onde a legislação ofereça um apoio de um pensar responsável deve ser buscada, tanto para a parte elaboradora, quanto para o Estado ou para quem a recebe, no cidadão.

Uma percepção voltada a um olhar cooperativo é mais bem alcançada quando desenvolvida dentro do processo de educação familiar, propedêutico, e de todo o processo social, que ocorre nas atividades religiosas, culturais, por meio das festas regionais, nos municípios e demais contextos em que o Estado se faz presente. É uma ação em conjunto, como percebe Piaget em seu percurso quando trata da formação moral em um ambiente de cooperação e não de coação.

O desenvolvimento econômico, chave do nosso processo progressivo estatal e social, traz suas amarras. A necessidade de se produzir para gerar produtos de consumo ou de bens duráveis é uma atividade sensível. Atribuir a finalidade do consumo para atender uma demanda de infraestrutura faz aumentar a percepção do quão é sensível este processo. O que preocupa é integrar essas atitudes com o rótulo de condições dignas de vida. O que

é viver com dignidade? A reflexão como momento preparador para ações que visem a agir com parcimônia é mecanismo que se harmoniza com o desenvolvimento de interações cooperativas.

Em seu livro *Sapiens - Uma breve História da Humanidade*, 2014, o professor israelense Yuval Harari¹² enfatiza como o consumismo vê o consumo de cada vez mais produtos e serviços como algo positivo. Em outra passagem, o autor evidencia que um encorajamento para que as pessoas cuidem mais de si, mimem-se mais e até terminem com a sua qualidade de vida pouco a pouco, por conta de um consumo exagerado, tem a frugalidade de uma doença a ser curada.

Afinal para onde vamos? As tentativas de responder essa pergunta são menos importantes do que entendermos se poderemos ter o tempo para respondê-la. Diante dessa perspectiva, o cenário a ser construído perpassa a mudança de paradigmas. A forma como conceituamos determinados substantivos que formam verdadeiros clichês midiáticos é menos significativa do que isso pode gerar em termos de ações e, ainda mais, representativo: ações para quê, exatamente?

Um olhar para o termo justiça ambiental só trará mudança de paradigma quando entendermos o que é justiça. O tema perpassa por uma construção que remonta a várias acepções e o que ela possa significar.

Aristóteles tinha como conceito de justiça o de justa medida. Os benefícios, vantagens e ganhos devem estar em consonância com os males ou desvantagens que isso pode gerar. Justiça é trabalhar no meio, equilibrar posições, dividir proporcionalmente. O Estado, quando na sua função de promulgador de leis, vê a conduta da observância às leis como uma posição do indivíduo inserto na justiça.

12 HARARI, Yuval Noah. *Sapiens - Uma Breve História da Humanidade*. Trad. Janaina Marcoantônio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

Porém a questão ecológica vem trazer uma visão de justiça em um ambiente que necessita de uma dinâmica muito mais expressiva do que se pode imaginar. O que pode ser possível hoje como conduta poderá não ser amanhã.

Observam-se as questões quanto à produção de plásticos no mundo. As sacolas plásticas tiveram seu aumento de produção durante anos por atingir vários critérios importantes como a flexibilidade, baixo custo, resistência dentre outros adereços. A agilidade proporcionada pela resistência que o plástico traz em comparação com a sacola de papel, é muito satisfatória.

Há de se convir que o início desse processo de fabricação e inserção no mercado não tiveram a preocupação que hoje é observada. A quantidade de resíduos plásticos que foi despejada no meio ambiente fez com que se buscasse gestão em mudança de condutas que até então não se entendia necessária. Com novas características a pertencer o dia a dia, nasce a intersubjetividade material – ambiente e consumo como objetos a serem medidos pela humanidade – um olhar da indústria, do comércio, do profissional liberal, transeunte, do Governo federal, estadual e municipal em querer atingir a legitimidade da conduta.

Na primeira carta aos *Coríntios*, capítulo 10, versículos 23 a 25, afirma-se: “todas as coisas me são lícitas, mas nem todas as coisas me convêm; todas as coisas me são lícitas, mas nem todas as coisas edificam”¹³

O fenômeno acima inscrito é um princípio constitucional brasileiro da legalidade, onde a conduta há de se representar nos anseios de uma e para uma sociedade. Retomando o exemplo da sujeição, a produção da sacola plástica e o impacto negativo que isso representa no meio ambiente, a baixa condição de se degradar, podendo atingir mais de 200 anos, são uma condição para rever os procedimentos sociais.

13 BÍBLIA. *Bíblia sagrada*. Nova Versão Transformadora. São Paulo: Mundo Cristão, 2016.

A representatividade social por meio do legislativo, bem como o Ministério Público ambiental, são atores a provocar essa interação dinâmica, a provocar mudanças de paradigmas. Essa discussão é o caminho de uma construção alinhada ao fenômeno da conscientização.

O filósofo italiano Giorgio Agamben coleciona em suas irreverentes máximas uma pérola quanto a tratar deste tema: “um dia, a humanidade brincar com o direito, como as crianças brincam com os objetos fora de uso, não para devolvê-los a seu canônico e, sim, para libertá-los definitivamente dele”¹⁴

A Igreja vem desempenhando um papel promissor na tentativa de conscientização do ser humano; o quão importante precisamos ser vigilantes em nossas ações. A Campanha da Fraternidade ecumênica de 2021 teve como tema: “fraternidade e diálogo: compromisso de amor”. A convivência com o próximo, no sentido de participar de sua vida em um contexto de trazer a consciência cristã, é um movimento endereçado também a uma ecologia integral. A empatia exercitada por meio do diálogo, estabelecendo um sentimento de pertencimento que abrange e ao mesmo tempo se conecta ao meio ambiente em que vivemos, é um movimento precursor dessa consciência.

Esse pertencer em comunidade, com fundamento no exercício da fraternidade, desencadeia um comportamento de equilíbrio que principia em nós e toma um corpo de completude explicitado no amor ao próximo, no respeito à terra, no cuidar da água, na preservação da natureza, no tratamento ameno aos animais, irradiando-se aos quatro cantos.

A projeção de um ambiente direcionado a ser luz em Cristo implica um sentimento de cuidar, de estabelecer um convívio saudável e integra a ecologia integral.

Este ambiente circular de movimento entre poder público,

14 AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 98.

igreja, sociedade, ser humano, natureza vai tomando corpo em uma amplitude metafísica a se perceber em essência de pertencimento, conscientização, ações, reflexão e ressignificação.

Boaventura Santos e Bruno Sena, em um livro conjunto *O Pluriverso dos Direitos Humanos*, enfatiza o que seja hoje a realidade:

Pela primeira vez na história, o desenvolvimento capitalista está a comprometer seriamente a capacidade da natureza para restaurar os seus ciclos vitais, atingindo limites ecológicos reconhecidos por peritos independentes e das Nações Unidas e por diversos comitês como as linhas vermelhas além das quais o dano é irreversível, colocando a vida da Terra em risco.¹⁵

A percepção de uma realidade de mundo, a procura de um conhecimento não superficial do que seja o ser humano em sua interioridade, a percepção do sentimento agregador do que possa ser uma sociedade a buscar valores sedimentados em virtudes são a possível construção de um pensamento cooperativo transformador.

Conclusão

A observação como característica humana é uma ferramenta que possibilita nos posicionar. Mesmo que estejamos de forma despreziosa em qualquer conduta, os olhos perfazem seus movimentos a colher informações. E isso incide em ver quantas perspectivas o ato de observar nos traz. A inserção de um assunto no ambiente do ser humano perfaz esse caminho inicial da observação e requer um algo a mais para o interesse. Sentir-se chamado a esse otimismo do despertar recai muito no produto a oferecer e no despertar a admiração.

15 SANTOS, Boa Ventura; MARTINS, Bruno Sena. *O Pluriverso dos Direitos Humanos - A Diversidade das Lutas Pela Dignidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 38.

Sim, tratar de um assunto tão complexo, essencial, dinâmico e necessário tende a trazer a responsabilidade de como discorrer. A ecologia integral merece esse cuidado e precisa ser encarado como o tema a ser refletido na concepção de conhecimento como instrumento de ação. Entender o tema como um movimento a ser inserto no campo cultural, de ser evidenciado nos movimentos sociais a compor em um registro na história e como um propósito a ser buscado é a essência do que seja por uma ecologia integral. E isso demanda ações, reiteraões, percurso medido em um buscar o sentido de cooperação.

O movimento religioso participa desta ação e tem esse tema como central na Carta *Laudato Si* do Santo Papa Francisco. Os movimentos eclesiais, as liturgias, a inserção do aluno no ambiente escolar, geridos pela Igreja, devem ter como assento esta expectativa. O fraterno em Cristo vislumbra um ambiente ecologicamente sustentável como persecução da humanidade.

Somos sociedade politicamente organizada. Ser sociedade é estar contido em todo espectro que isso proporciona. O ambiente político em âmbito governamental e social tem que interagir para a busca deste tema vital. O ambiente político partidário, a sociedade votante e o ambiente eleitoral devem ter como viés mútuo a bandeira da sustentabilidade ambiental.

Encarar uma filosofia ambiental não significa se posicionar em um movimento utópico. É trazer a realidade do ser humano em um ambiente de cooperação. É entender que o ambiente terra se faz em uma coexistência, onde participa em registro fotográfico: ser humano, fauna, flora, ar, minerais, microrganismos e suas respectivas contribuições.

O capitalismo como sistema econômico nasce do ser humano e é instituição a ser instrumento para soluções de conflitos que a vida em sociedade proporciona. O consumo é uma atividade de suprir equilibradas necessidades. É o percurso para a manutenção da vida em condições sustentáveis, onde viver deve ser

a busca em todos os seus âmbitos de percepções e busca por uma ecologia integral.

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

BÍBLIA. *Bíblia sagrada*. Nova Versão Transformadora. São Paulo: Mundo Cristão, 2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Curso de Filosofia do Direito*. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 2021.

FRANCISCO. *Carta Encíclica "Laudato Si"*: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2021.

GIANTURCO, Adriano. *A Ciência da Política: Uma Introdução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

GLEISER, Marcelo. *Criação Imperfeita*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens – Uma Breve História da Humanidade*. Trad. Janaina Marcoantônio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

OLMA. *Carta pública pelos Direitos da Mãe Terra e pela Vida da Amazônia com Seus Povos*. Disponível em: <https://olma.org.br/2021/04/22/carta-publica-pela-defesa-dos-direitos-da-mae-terra-e-pela-vida-da-amazonia-com-seus-povos/>. Acesso em: 17 set. 21.

RIOS, Mariza *et al.* 1. Paradigmas do Direito da natureza. In: LACERDA, Luiz Felipe. *Direitos da Natureza: Marcos para a construção de uma teoria geral*. São Leopoldo: Casa Leria, 2020.

SANTOS, Boa Ventura; MARTINS, Bruno Sena. *O Pluriverso dos Direitos Humanos – A Diversidade das Lutas Pela Dignidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- SANTOS, Sílvio Marques Sousa; FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. *Ecologia Integral: nova racionalidade ambiental fundada na justiça socioambiental*. In: FOLLMAN, José Ivo. *Ecologia Integral abordagens (im) pertinentes*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.
- TAILLE, Yves De La. *Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias Psicogênicas em Discussão*. São Paulo: Summus, 2019.

Parte II

Educação Étnico-Racial

6 - A preservação das relações étnico-raciais para uma sociedade democrática

Antonio Tadeu de Miranda Alves¹

Introdução

Esta é uma reflexão histórica. Entendemos que o tratamento de questões inerentes a relações étnico-raciais, envolvendo análise, reflexões e debates pertinentes, deve considerar a importância da ótica histórica uma vez que estas relações são relações sociais historicamente construídas; acontecem com intensidade variável, em lugares diversos, atores distintos, ao longo do tempo. São relações que variam em forma e características, conforme o tempo em que se encontram as sociedades na extensa temporalidade do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a proposta que fazemos neste capítulo é a de provocar reflexões sobre relações étnico-raciais, trazendo exemplos de fatos e comportamentos de diferentes momentos de nossa história para, desse modo, demonstrar que nas permanências históricas verificadas em comportamentos, hábitos e práticas revela-se a estrutura social do presente. Procuramos

¹ Historiador; Mestre em História Social; Especialista em História, Sociedade e Cultura; Professor no Curso de Licenciatura em História do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, Unidade de Lorena; membro do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais do Unisal.

nos apoiar no extraordinário trabalho de Silvio Luiz de Almeida², cuja abrangência fornece subsídios fundamentais para nossas reflexões. Dos objetos de nossas considerações damos acento particular para o racismo, que insiste em permear nosso cotidiano, disfarçando seu caráter sistêmico³ em trajes sempre renovados.

É preciso destacar que este capítulo é fruto e, ao mesmo tempo, prosseguimento de trabalhos que vimos realizando nos últimos anos, no âmbito das atividades do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, por meio de pesquisas, grupos de estudos e atividades docentes junto com estudantes do curso de Licenciatura em História, na Unidade de Lorena.

1. Mais que lembranças, fatos

Muitos de nós que nascemos nas décadas de 1950 ou 1960, ou, quem sabe, antes, vivenciamos comportamentos que permeavam nosso cotidiano e eram entendidos como que dentro da mais completa normalidade de nossas relações sociais, mas que tinham, na verdade, feições racistas, intenções e propósitos preconceituosos, abafados por certa autocomplacência que afirmava: "sem maldade alguma". Parece um tanto agressivo ou, no mínimo, grosseiro, começar assim um texto sobre reflexões a respeito da preservação das relações étnico-raciais, fazendo afirmações desta natureza, mas esta postura tem razão de ser. Senão, vejamos.

Muitos de nós vivemos um tempo em que ainda havia nas famílias de nosso convívio uma caipirinha adotada para os serviços domésticos. Essa caipirinha era, na maioria das vezes, uma negrinha; frequentemente, uma mulatinha; algumas vezes,

2 ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandira, 2020.

3 *Ibid.*, p. 34. Associamos o caráter *sistêmico* do racismo, conforme Almeida, ao sentido de permanência histórica.

branca, loirinha. Uma ou outra família, geralmente daquelas mais abastadas que podiam arcar com as despesas, trazia da roça uma menina que era filha deste ou daquele antigo empregado que, com dificuldades as mais diversas para criar os filhos, acabava por agradecer a sorte de ver a filha ir morar e trabalhar em casa de gente de bem. Afinal, a menina ia ficar na casa da patroa, uma casa grande que sinalizava uma diferença na escala social. Entretanto, uma verdadeira quimera, nada mais que simples mudança de cenário.

Na casa dos patrões a menina ganhava um quartinho, nos fundos, geralmente compartilhado com o material de limpeza e a tábua de passar roupas. As vezes sem janelas, mas isso não importava, porque a porta podia ficar aberta, não precisava fechar. Um quartinho, refeições, banho, oportunidade de ganhar algumas roupas que não serviam mais para esta ou aquela outra menina da casa ou da parentela da patroa. Também no Natal e, as vezes no aniversário, ganhava roupas. Roupas boas, mas nada de bonecas. Não precisava de bonecas, precisava de roupas.

A menina crescia, virava menina moça e, se por felicidade escapasse dos "ganhõezinhos" que rodeavam o quarto, transformava-se na empregada doméstica adulta, "que está conosco desde criança". Caso não escapasse dos machos predadores, sua vida se tornava um inferno – depois de ser usada como objeto de iniciação sexual dos meninos da casa, ou dos primos que vinham de férias e, com frequência, para satisfação do próprio patrão; era devolvida aos pais em cenas de escândalo. Nesses casos, era sempre considerada culpada, acusada de ter provocado a sanha dos homens – sanha de origem colonial, é preciso lembrar.⁴

4 FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª. Ed. São Paulo: Global, 2003. Nesta sua obra clássica da sociologia e historiografia, Freyre apresenta com profundidade a exploração sexual dos escravizados, acentuando a natureza perversa da escravidão e a imposição deste jugo sobre os escravizados africanos. Na edição em referência, p. 399, Freyre coloca: "é absurdo responsabilizar-se o negro pelo que não foi obra sua nem do índio, mas do sistema social e econômico em que funcionavam passiva e mecanicamente. Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência do regime".

Tantas que sobreviveram a esse calvário ou tiveram a sorte de não experimentá-lo, continuaram suas vidas, seguindo caminhos diferentes ou permanecendo com a família, nessas condições, por longos anos, toda a vida. Quando crianças, eram Maria José. Com o passar do tempo, tornaram-se Mazé. Quem não conheceu uma mulher assim, geralmente preta, idosa, com essa história ou com uma história semelhante?

Entre nós também há muitos que vivenciamos em nossas cidades a distribuição geográfica dos clubes sociais. Vamos contextualizar e explicar. Sabemos que na história do Brasil, já a partir do século XIX, formavam-se os *clubs*, geralmente chamados assim mesmo, do original inglês, sem a letra “e”. No século seguinte, a prática de constituir agremiações desta natureza social foi acentuada. Toda cidade, grande ou pequena, acabava tendo um ou mais *clubs*. O nome, que frequentemente indicava a atividade central: *club social*, *club literário*, *sport club*, era composto com o acréscimo de alguma palavra estrangeira – *Trianon*, por exemplo, era muito comum: *Trianon Club*. Mas também costumava-se colocar uma palavra tupi-guarani, sinalizando alguma paixão nacionalista. Ficava *chic* – *Pindorama Sport Club*. Assim, toda cidade que se prezava tinha seu *social club* – o lugar frequentado pelos brancos, pelas gentes da elite.

Os clubes ocupavam prédios grandes, as vezes construídos para esse fim, com vários ambientes: salão de baile iluminado por grandes lustres ou, em determinada época, pela grande sensação: a luz negra; *drink bar*; salas de jogos – xadrez, carteador ou bilhar; dependências administrativas; quadras de esporte. Os maiores tinham até piscina! As regras, que diferenciavam as classes sociais naquele contexto, junto com os procedimentos e as exigências para admissão de um sócio, ou para um frequentador eventual, eram bastante seletivas. Não que pessoas pretas – gente de cor – fossem impedidas de entrar. Não. Mas as

exigências sociais eram firmes e causavam, no mínimo,⁵ algum constrangimento, e não só para pretos e pretas. Situações constrangedoras eram vividas também por mulheres que tinham seus casamentos interrompidos por algum infortúnio que culminava na separação, no rompimento do vínculo do casamento civil. As desquitadas – sempre as mulheres – sofriam com a reprovação dos olhares furtivos e comentários maldosos, cochichados, mas nunca externados. Elas, geralmente, preferiam ficar em casa.

Na outra rua, ou mais adiante, de preferência em outro bairro, ficava o clube social dos pretos. O nome, quando havia, variava, mas nunca era em inglês. O que não variava era o apelido: *inferninho*. Os prédios antigos, já bastante usados, arranjados para servir de sede social desta ou daquela associação, concentravam em um único pavimento todas as atividades – salão de danças, sala da administração, bar e sanitários. A iluminação era reduzida, mas suficiente, incrementada nos bailes com algumas lâmpadas vermelhas, o que não deixava alternativas para o apelido. Pronto. Era o que havia.

Nesse espaço limitado às atividades, os bailes e as festas acabavam por provocar aglomerações na rua, uma vez que o salão com frequência transbordava, dado que o clube era, senão o único, o lugar preferido para as atividades sociais. Claro que, com este ou aquele sujeito descontrolado bebendo além da conta, alguns tumultos aconteciam logo ali, na rua mesmo. Por isso o temor em passar em frente ao *inferninho* nas noites de baile. Alguns sujeitos, mais ousados, deixavam o clube das elites e se aventuravam, vez em quando, pelas redondezas do clube dos pretos na esperança de conseguir alguma moça para servir

5 ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandira, 2020, p. 47. (*Feminismos Plurais* / coordenação de Djamilia Ribeiro). A utilização de mecanismos seletivos é uma prática conflituosa existente em toda sociedade. Como explica Almeida, mesmo que não tenham sido criados pela instituição, são reproduzidos por ela, uma vez que a mesma se acha inserida na sociedade em cuja estrutura estes mecanismos são gestados e se desenvolvem.

àquela sanha sexual de machos predadores. Afinal, pensava-se assim: as moças estavam ali para isso. Era assim que se pensava naquele tempo, como se fosse um pensamento institucionalizado. Não era?

Na cidadezinha do interior, além dos clubes de estruturas mais modestas, havia outro fato. Para as festas do padroeiro, muitas vezes de São Benedito, era organizado na praça ou no terreiro descampado ao lado da Igreja um lugar para os festejos profanos. Erguiam-se barracas para a venda de doces e quitutes, para os jogos de prendas e para as bebidas. Para dançar, fazia-se um grande cercado, com metro e meio de altura mais ou menos, de bambus cortados ao meio, juntados e amarrados com muito cuidado e capricho. Pelo meio do cercado erguia-se outra parede, do mesmo modo, de bambus cortados, de modo que o lugar dos bailados ficava literalmente dividido: para um lado, os brancos, para o outro, os pretos e, num contrato tácito, nunca escrito ou proclamado, os pretos não entravam no recinto reservado aos brancos. Os brancos, por sua vez, não se interessavam por entrar no espaço dos pretos e entendiam que não era necessário. A bandinha, ou o conjunto musical, ficava no estrado armado para esse fim, mas, é claro, do lado dos brancos.

Certa feita, triste caso, um moço preto, alto, muito forte, acostumado desde a infância ao trabalho duro do eito, sujeito bom toda vida, músico de primeira grandeza, tocava na banda, dentro do cercado no lado dos brancos. Aconteceu que sua mãe, uma senhora preta muito respeitosa, procurou o filho por algum motivo que não importa agora. Com maior inocência e grande acanhamento entrou no cercado dos brancos, mas, infeliz hora – foi impedida por alguém que, com modos grosseiros, decidiu fazer as vezes de porteiro. O moço preto, lá de onde estava junto à banda, viu a cena. Levantou-se e, numa mistura de curiosidade e indignação, foi ver o que se passava. Um sentimento de injustiça foi tomando o espírito do moço à medida que se aproximava e

se certificava que era sua mãe que estava sendo impedida de entrar. Quando o porteiro, com certa dose de arrogância, insistiu na proibição, injustiça e indignação completaram-se no jovem músico preto que reagiu conforme a força que tinha.... Não sobrou cercado, estrado, barracas... nada. Nunca mais fizeram festas com cercados para bailados. Foi assim, mais ou menos, que aconteceu naquela cidadezinha, não faz muito tempo.

Muitos de nós – ainda me refiro aos que nascemos naquelas décadas que mencionei – conhecemos uma enxurrada de piadinhas, anedotas, expressões carregadas de malícia e com intenções obscenas dirigidas ao outro, aquele que é diferente de nós por conta de raça ou gênero. Não podemos nos esquecer que foram objeto de chacota os imigrantes – japoneses, chineses, libaneses, sírios, portugueses, alemães e por aí fora. A lista se estende sem fim. Quando não chamamos um português de burro? Um alemão de batata? Quando não nos referimos ao “coreano do Japão”? Quando não tratamos sírios e libaneses como turcos? Isso para mencionar as classificações mais simples e corriqueiras.

Sabemos que a imigração japonesa para o Brasil teve início no ano de 1908, quando o navio Kasato Maru chegou a Santos, com lavradores para as fazendas do interior de São Paulo. Durante a Segunda Guerra Mundial, com o envolvimento do Japão aliado ao Eixo, as relações internacionais ficaram abaladas e, por consequência, as relações sociais entre brasileiros e japoneses ficaram igualmente estremecidas. O Estado Brasileiro, naquele cenário, tratou de tomar medidas graves e japoneses – assim como alemães e italianos – passaram a ser considerados suspeitos de espionagem. Ainda que se considere a particularidade do contexto de conflito mundial, o fel do discurso do medo contaminou as relações étnicas das gerações seguintes. Os japoneses passaram a ser rotulados de falsos ou fingidos, característica que, como se dizia, era possível de ser confirmada nos seus “olhos puxadinhos”. Tamanha insensatez. Quem não se lembra?

Para mulheres a lista de piadas e obscenidades ainda é maior. Não há porque negar. Repertórios extensos de rótulos maldosamente empregados para classificar e depreciar. Uma das mais propaladas é relativa à loira burra – burra não por ser loira, mas por ser mulher e loira. Esta ideia concorre com uma outra: mulher não sabe estacionar (um carro). Fruto do mais grosseiro machismo, essa maneira de pensar e falar foi gestada por homens que temiam ver mulheres independentes, pilotando e, o mais terrível ainda, custeando as despesas de seu próprio carro. Em perspectiva totalmente contraditória, sobre as loiras o fetiche sexual se estendia – o sonho eram alemãs ou dinamarquesas liberais, sexualmente emancipadas, que tinham autonomia e liberdade para encontros proibitivos. Verdadeiros disparates, ideias desse tipo eram inventadas nas rodas de conversa reservadas para homens e se propagavam com facilidade. Fruto de uma sociedade machista e preconceituosa.

Se para a mulher loira, cujas origens são europeias, o olhar machista tinha doses de devaneios oníricos, para a mulher negra acentuava-se a humilhação do utilitarismo sexual. Sem dúvida alguma, o imaginário social construído ao longo de mais de trezentos e cinquenta anos de escravidão, somados a outros cem anos de exclusão e desprezo, acabou por revelar uma sociedade que entende a mulher negra como objeto de satisfação sexual, além do seu emprego como mão-de-obra barata em atividades de pouca qualificação, mas que consomem altos níveis de energia.

Situam-se neste cenário, é óbvio, as empregadas domésticas, chamadas agora de diaristas em um discurso atualizado que, entretanto, não muda muita coisa. As manifestações contra a mulher que têm vindo à tona nos últimos tempos, veiculadas quase que diariamente pela mídia e redes sociais, em particular contra a mulher negra, são prova deste imaginário social machista, excludente, racista. De origem colonial – vale insistir. As agressões que as mulheres sofrem e que agora são trazidas

a conhecimento público são assustadoras, impressionam em número e gravidade.

Embora progressos consideráveis venham sendo realizados no que diz respeito a estas questões, uma vez que vão ficando para trás, sem entretanto ter alcançado um fim, a tortura das senzalas,⁶ os cochichos e olhares de reprovação nos bailes e os estupros nos quatinhos, ainda há muito que denunciar, há muito que corrigir.

2. Identificando permanências

A ciência histórica estuda as transformações dos homens ao longo do tempo. Para a correta definição é preciso acentuar o plural: homens.⁷ Enquanto a filosofia trata de entender o homem, sua essência e características como ser específico, a história olha para o homem em suas relações sociais. A história é uma ciência social. Assim, as mudanças que ocorrem entre os homens, em um determinado grupo social, em uma sociedade específica ou global, são objeto de pesquisa e reflexões do historiador. Mas há também uma dimensão que é de igual interesse e importância: são as permanências – ideias, comportamentos, práticas que se estendem por longo tempo ou, tecnicamente, elementos cuja transformação acontecem dentro de processos de longa duração.⁸

6 Ao mesmo tempo em que fazíamos a revisão deste texto vinham a público as notícias sobre a babá que “saltou do terceiro andar do prédio onde trabalhava, para fugir das agressões da patroa”. Esta informação pode ser conferida em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/09/03/baba-agredida-pela-patroa-diz-que-desmaiou-porque-alem-da-violencia-ficava-sem-comer-nao-tem-corpo-que-aguente.ghtml>. Acesso em 03 set. 2021. Mesmo que se conclua que seja caso de desequilíbrio mental da agressora, o inquérito instaurado e as interpretações preliminares estabelecidas olham para um contexto de “trabalho análogo ao escravo”.

7 BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 54-55. Como profissional de história não posso deixar de trazer esta referência ao conceito de história e do ofício do historiador de Marc Bloch, necessária para situar as perspectivas que tomo em meus textos.

8 *Ibid.*, p. 152.

Muitas vezes, no cenário das relações sociais (res)surgem comportamentos disfarçados em novas roupagens que escondem sua perpetuidade.⁹ Este efeito de escamotear velhos hábitos, apresentados, ou melhor, reapresentados com aparência de novas práticas, esconde, na verdade, intencionalidades que correspondem às características estruturais da sociedade em que são efetivadas. O desafio para o historiador, ou para qualquer outro cientista social, é identificar entre discursos, expressões e representações metamorfoseadas, a origem e intenção desta ou daquela prática traduzida por esses discursos, expressões e representações que se apresentam como novos.

É possível, no entanto, perceber permanências embutidas em novos discursos e práticas, particularmente, quando há a atribuição da origem destas à tradição. Estamos acostumados a transferir as responsabilidades por nossos atos para outrem. Via de regra, colocamos a culpa no governo, no povo e, particularmente quando as coisas não dão certo, em Deus. Mesmo os ateus fazem isso. Do mesmo modo nos acostumamos a transferir a causa de nossos comportamentos à tradição, donde algumas expressões recorrentes: "sempre foi assim", "era assim desde que eu era criança", e outras tantas.

Quando reconhecemos a existência desta prática de atribuição da causa dos nossos comportamentos à tradição devemos dirigir nossas reflexões para duas considerações que se complementam. A primeira nos remete à questão do comodismo – digamos assim para efeito de simplificação. É muito cômodo encerrar qualquer consideração por esta via. Repetimos que "sempre foi assim" e nos assentamos em nossas zonas de conforto. Ora, dessa maneira toda e qualquer mudança fica inviabilizada, engessada por nossa postura determinista, ou melhor, fatalista. Postura que verifica, geralmente, em sujeitos avessos a reflexões e desenvolvimento de espírito crítico.

9 *Ibid.*, p. 65.

Por outro lado, se não considerarmos que se trata de postura comodista, de abandono em zona de conforto, há de se considerar a existência de uma intencionalidade, objetiva, efetiva, determinada, mas que toma como justificativa a tradição. Repetindo: a forma com que realiza determinada ação é essa ou aquela porque, tradicionalmente, "sempre foi assim"; "sempre foi feito assim". Ora, essa forma de ação, de realização das relações sociais têm um componente forte de permanência histórica que redundará na manutenção das estruturas constitutivas da sociedade.

Assim, ou justificamos nossas ações com o atributo do comodismo dado pela tradição da prática, o que caracteriza uma permanência – a prática permanece a mesma por ser tida como tradicional – ou, em uma postura mais sincera, procuramos ocultar o objetivo da permanência pelo atributo da tradição.

Aqui, então, podemos certificar a existência do racismo no Brasil como uma permanência histórica. Práticas, discursos, comportamentos, amparadas pela justificativa da tradição, que se adequam e se ajustam a diferentes contextos sociais, mas que traduzem velhas intenções. Sobre o fato da permanência histórica do racismo, as reflexões de Silvio Almeida são esclarecedoras:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição."¹⁰

10 ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*, p. 50. (Grifos do autor).

3. Sociedade escravocrata, comportamentos racistas

Consideramos as relações étnico-raciais vivenciadas no Brasil, no estado em que elas se apresentam, como permanências históricas fundamentadas nas estruturas coloniais que tiveram como pedra basilar a exploração da mão-de-obra escrava, isto é, na escravidão, caracterizada como exploração e apropriação de trabalho; durante um tempo pela escravização do índio nativo – logo dizimado pelas doenças, invasão de suas terras e destruição de suas bases culturais. Em seguida, pela escravização de africanos, arrancados de sua terra, transformados em mercadoria (o negócio de compra e venda de escravos entre Brasil e África foi um dos mais rentáveis nos séculos XVI a XIX), submetidos ao trabalho como verdadeiras bestas de carga, até a exaustão, quando então eram empurrados para o seio da sociedade que não lhes reservava opção alguma, a não ser a de permanecerem nesta condição.

Posteriormente, a partir de meados do século XIX, com as primeiras experiências realizadas já no começo do século, as políticas de imigração perpetradas pelo Estado, particularmente a partir de São Paulo, com objetivo de atender as demandas da produção cafeeicultora, revelaram-se paradoxalmente como instrumentos oficiais de preservação do modo de produção colonial – baseado na produção monocultora, latifundiária, para exportação. Nesse período, as elites brasileiras que ocupavam o espaço do poder político e econômico, se concentravam para solução de uma difícil equação: a adequação às formas internacionais de produção capitalista, assentadas no trabalho livre.¹¹

A “tradição” escravocrata vai tentar reproduzir, então, o tratamento dado aos escravizados, considerando os imigrantes como tais. Será uma experiência mal sucedida, em particular na

11 FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 21ª. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986, p. 125ss.

história econômica paulista.¹² As relações trabalhistas conflituosas entre cafeicultores brasileiros, escravocratas, latifundiários e imigrantes italianos vai levar a relações étnicas conflituosas e ao uso recorrente de expressões de tratamento pejorativas – os imigrantes italianos passarão a ser referidos como “carcamanos”.

A colonização, que tem sua gênese em meados do século XV e que acentua a forma moderna de escravidão,¹³ foi não somente um modo de produção (em uma definição muito ampla), mas uma instituição europeia. Mais do que suas extensões nas áreas social, política e cultural, foi um projeto econômico por excelência, que tinha como objetivo atender as demandas do capitalismo na sua fase mercantil. Escravista na prática, por conta da dimensão econômica, institucionalizou uma sociedade de caráter escravista, a sociedade colonial construída no Novo Mundo. Não poderia ser de outro modo: as instituições existentes na metrópole eram replicadas na colônia: conselhos ultramarinos, ordenações, câmaras de vereadores, circunscrições religiosas, liturgias, modos de produção de riquezas, formas de exploração de mão-de-obra, relações étnicas... As mais diversas áreas constitutivas da sociedade colonial foram sendo organizadas por instituições metropolitanas.

Admitimos, portanto, a partir desta ideia, que as instituições postas para organização e manutenção de determinada ordem social estão alinhadas à esta ordem e devem prover condições para as ações objetivadas pelos interesses da sociedade em questão.¹⁴

Nesse sentido, ao considerarmos a existência de relações étnicas conflituosas na sociedade europeia, antes mesmo da expansão mercantil efetivada no período das grandes navegações,

12 PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 212-215.

13 PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. 21ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 12-14.

14 ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*, p. 47.

conflitos traduzidos pelas incontáveis guerras travadas entres os mais diversos povos e reinos, admitiremos a transposição também de conflitos interétnicos para a colônia, e sua consequente preservação. Com o passar do tempo, as relações sociais na colônia foram sedimentadas e cristalizadas no que veio a ser o racismo. Discursos, comportamentos, expressões, ajustados no tempo e conforme os interesses dos diferentes contextos em que são aplicados, procuravam sustentar a ordem social vigente e se espalharam pelo tempo, no Império, na República e até nossos tempos.

Ainda há, no entanto, uma questão que precisa ser considerada: a quem ou a quê interessava a permanência, isto é, a cristalização de relações sociais coloniais? A quem interessava o racismo? Para que servia e serve o racismo? Esta é uma questão que demanda maior espaço para ser analisada, mas é possível sugerir alguma resposta. Como uma construção social, uma relação construída no tempo, o racismo traduz conflitos verificados no âmbito social. A história do racismo no Brasil vai confirmar a ideia de que o racismo traduz “um processo de dominação social”,¹⁵ dominação que tinha como sentido a produção capitalista de riquezas, a serem apropriadas pelas classes privilegiadas que institucionalizavam a ordem social, incluindo as relações étnico-raciais conflituosas.

Conclusão

Não se esgota um assunto desta natureza – é por demais extenso. Mas é preciso encerrar o texto, por questão do próprio aproveitamento das reflexões propostas aqui. As relações étnico-raciais, em determinados tempos harmoniosas, em outros, conflituosas e com graves prejuízos para as sociedades, são base da humanidade. Os seres humanos são diferentes e a vida

15 SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

em harmonia com estas diferenças é fundamental para o bem mesmo da humanidade e de sua própria sobrevivência.

Mas vimos, por esta breve apresentação histórica, que há o que caracterizamos como permanências – a atualização e reapresentação de (repetimos) discursos, comportamentos, práticas que, particularmente de modo subliminar, pelas “entrelinhas”, insistem em provocar ou manter conflitos sociais, tomando como base as diferenças étnicas. Por esta perspectiva, entende-se o racismo como uma relação étnica conflituosa e negativa, historicamente construída, e sua permanência deve ser combatida.

A extensão das diferenças étnicas, das diferenças entre povos e nações é uma riqueza da humanidade e demonstra como são vastas as capacidades humanas. Não há porque entender a supremacia de uns sobre outros. Ideologias com ranço eugenista não têm mais espaço no mundo moderno. Daí a proposta deste texto, expressa a partir de seu título: preservação das relações étnico-raciais para uma sociedade democrática. É preciso preservar, com o conhecimento e a valorização das diferenças étnicas, para o crescimento justo e harmonioso da sociedade global. A preservação dos conflitos nos levará à barbárie e ao caos.

Referências

- ALMEIDA, Sívio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandira, 2020.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª. Ed. São Paulo: Global, 2003.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 21ª. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. 21ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

7 - Ação política efetiva em prol das relações étnico-raciais

Anderson Rogério Junque¹

Elisângela Lambstein Franco de Moraes²

Francisco Evangelista³

Tânia Mara da Silva⁴

Introdução

As propostas trazidas pelas chamadas ações afirmativas no Brasil, por meio de diversas ações governamentais nos ambientes de educação escolar e não escolar, como também na formação universitária, foram e ainda são um grande desafio para a educação das relações étnico-raciais no país. Atualmente, temos presenciado avanços e retrocessos na adoção de políticas educacionais e propostas pedagógicas, tornando necessária a defesa de ações políticas concretas no interior das práticas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

1 Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL; Pós-Graduado em Gestão Estratégica de Negócios, MBA. Autor do livro: *Fotografia documental e educação: contribuições teórico-práticas às relações étnico-raciais*, 2021.

2 Mestra em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL; Pós-Graduada em Cultura Afro-brasileira, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia, Psicanalista Clínica.

3 Pós-doutorado em andamento no Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar; Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Professor titular do Mestrado em Educação do UNISAL. Coordenador do Grupo de Pesquisa HIPE – Análise histórica da práxis educativa nas experiências sociocomunitárias e institucionais/UNISAL; Membro do GPTeFE: Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação/UFSCar; Coordenador do Núcleo Étnico-Racial, Cultural e Indígena/UNISAL. Pesquisador da Cátedra Unesco/ Juventude, Educação e Sociedade - Universidade Católica de Brasília.

4 4 Mestra em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL. Pós-Graduada em Educação Especial. Militante no grupo de Mulheres Negras Associação Beneficente Carolina Maria de Jesus. Secretária Municipal de Educação em Santa Bárbara d'Oeste. Autora do livro "Trajetória de Lutas: Memórias de Mulheres pobres, ex-faveladas e a Educação Sociocomunitária como prioridade", 2020.

Os ambientes da chamada educação formal **são importantes para a devida valorização dos** movimentos sociais/comunitários de resistência que ocorrem na vida social, tendo em vista a sua interface com a educação escolar e universitária e com o saber popular, interligando Saber Acadêmico e vida comunitária.

Muito se tem refletido e estudado sobre as relações étnico-raciais no Brasil nesses últimos tempos. Contudo, ainda há muito a ser discutido e, por essa razão, os autores abrem aqui um amplo debate sobre a problematização do papel educativo, analisando as ações políticas junto ao sistema educacional e a valorização e a disseminação da cultura afro-brasileira nos espaços escolares em uma cultura contra o racismo.

Temos uma longa caminhada de luta para que a escola se torne um espaço de respeito à diversidade; não nos sucumbimos diante do retrocesso que assola também a área educacional nesse país. Quando pensamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, observamos que:

Pedagogias de combate ao racismo e as discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais

para ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.⁵

A Constituição Política de 1824⁶ já preconizava que a escola era um direito de todos os cidadãos. Quais cidadãos? Para esta sociedade, escravizados não eram cidadãos. A cidadania estava destinada aos portugueses, a seus filhos e às pessoas livres. Todavia, a liberdade tinha um preço e custava caro. Observamos que entre 1824 e 1891 manteve-se um sistema escolar voltado aos interesses dos ricos. Escolas públicas destinadas a cuidar e amparar os pobres no Brasil se limitavam a poucas opções. A escola era proibida para aqueles que tivessem doença contagiosa e, também, para os negros.

1. História e propostas educacionais

O sistema educacional, de modo geral, se silencia sobre as questões étnicas. Tal ação contribui para a marginalização de toda a população negra e indígena. Esse silêncio foi reconhecido pelo Estado na forma de lei por meio da promulgação da Lei n. 10.639,⁷ em 2003, uma conquista que incluiu na "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB) a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira. Além disso,

5 BRASIL. *Resolução* nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF [Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004], p. 16-17.

6 BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Carta de Lei elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade o Imperador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 15 jun. 2021.

7 BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 maio 2021.

em março de 2008, foi proclamada a Lei n. 11.645,⁸ que altera a LDB e a Lei n. 10.639, incluindo também a obrigatoriedade do estudo de "História e Cultura Indígena".

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer n. 3 de 2004, que resultou na Resolução 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais" e para o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Assim, a educação pôde ser ressignificada a partir das relações étnico-raciais estabelecidas no âmbito escolar. Dados da referida Resolução trazem as ações a serem desenvolvidas pelas instituições educacionais:

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas.⁹

As Políticas Públicas nas Relações Étnico-Raciais constituem-se num modo de compreender como a escravidão foi um processo muito marcante para a definição das características do mundo contemporâneo. Prova disso, é que após tantos anos o Continente Africano ainda é visto pelo eurocentrismo como um lugar apenas de pobreza. Ressaltamos que países outrora colonizados e que viveram sob o regime escravocrata são países

8 BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 07 maio 2021.

9 BRASIL. *Resolução nº 1*, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF [Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004], p. 18.

subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil.

O processo de escravização marcou a organização social do Brasil. A abolição da escravatura em 1888 não veio acompanhada de políticas reparatórias. Negros e negras ocuparam as ruas após serem “libertos”, sendo vistos pela sociedade como “vagabundos” (as), “desocupados” (as), passando a viver de pequenos “biscates” e a ocupar os trabalhos insalubres, a fim de manter a sobrevivência.

Esse período foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas para os ex-escravos e a população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuiriam para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. Dentre as políticas públicas que contribuiriam para o aprofundamento das desigualdades no país destaca-se a promoção da imigração. Claramente assentada na ideologia do branqueamento, a entrada maciça de imigrantes europeus deslocou a população negra livre para as colocações menos atraentes no mercado de trabalho. [...] A Lei de Terras, promulgada no mesmo ano em que se determinou a proibição do tráfico de escravos (lei Euzébio de Queiroz), significou uma drástica restrição das possibilidades de acesso à terra na transição do regime escravista para o de trabalho livre. De outro lado, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas durante o século XIX, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891.¹⁰

10 IPEA - Instituto de Pesquisa Aplicada. *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição*. Realização: Diretoria de Estudos Sociais - DISOC. Brasília, 2008, p. 3.

Somente na Constituição Federal de 1988¹¹ que se discute a igualdade entre todos os cidadãos, todavia, insuficiente para eliminar o preconceito, a discriminação e o racismo no Brasil. A ausência de políticas públicas, de qualidade de vida, faz com que ainda hoje a população negra e indígena padeça por causa da ausência do Estado, em razão das suas características:

É utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.¹²

2. Trabalho Educativo

Em geral, no desenvolvimento do trabalho educativo, os estudantes são diariamente submetidos a enunciados, textos, atividades, figuras e imagens decorativas de livros; na literatura, nos currículos e nos conteúdos aparecem ideologias com suporte elitizado e eurocentrado. Para quebrar esses paradigmas e dar fim às barreiras do preconceito, propomos, neste capítulo, repensar a educação no Brasil com base na diversidade, com abordagens que rompem com preconceitos e racismos.

A proposta é contestar a naturalização da postura eurocentrada e reforçar que as outras culturas têm seus valores, a serem reconhecimentos.

Ao refletir sobre os estudantes negros presentes nos espaços escolares, Kabengele Munanga¹³ amplia essa discussão, subli-

11 BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jun. 2021.

12 BRASIL. *Resolução nº 1*, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF [Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004], p. 13.

13 MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35.

nhando que a valorização da educação, como herança social e cultural de um povo, eleva a identidade da população negra presente no espaço escolar; sustenta, ainda, que a educação tem o papel de garantir às novas gerações autoafirmação e valorização. Destaca, também, a armadilha de estigmas de temas de aprendizagem que revelam apenas ideologias do “colonizador”, o que em nada contribui para oportunizar o empoderamento e o sentimento de cidadania aos estudantes negros.

E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

Quando pode fugir do analfabetismo, o negro aprende a língua do colonizador, porque a materna, considerada inferior, não lhe permite interferir na vida social, nos guichês da administração, na burocracia, na magistratura, na tecnologia etc.¹⁴

A desconstrução da descriminalização no livro didático, a erradicação de conceitos arraigados do racismo, do preconceito e da discriminação fazem parte da ideia de uma justiça curricular. Devemos trazer como ação a ser implantada nos espaços escolares, no combate ao racismo, o desenvolvimento de conteúdos que abordem o direito às diferenças e tradições; os personagens negros, nos livros e literatura, precisam ter a mesma valorização que outras etnias.

Por uma justiça curricular faz-se necessária a aplicação do ensino da África e dos negros brasileiros, e isso requer

14 *Ibid.*, p. 35.

conscientizações por parte dos gestores e educadores. Munanga, nesse sentido,¹⁵ traz à tona uma realidade: a de que os educadores estão pouco preparados para lidar com as questões da africanidade:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam o mesmo conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação dos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.¹⁶

Com base nessas informações apresentadas, percebe-se a ligação intrínseca entre currículo escolar e o trabalho “corpo a corpo” do profissional que atua em sala de aula diretamente com o estudante. O apoio da gestão, ao qual o setor educativo está interligado, faz toda a diferença para que a justiça seja implantada, uma vez que as leis, diretrizes, portarias e normativas estão coerentes com o que denominamos de “justiça curricular”.

15 MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. In. AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 235.

16 MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

A ideia de uma escola elitista e excludente infelizmente está presente em muitas realidades, em instituições de ensino, intimamente ligadas às questões políticas e sociais.

Aguiar Filho (2017) apresenta reflexões de negligenciamento da população negra no contexto da literatura de Monteiro Lobato e de alguns outros autores, analisando ainda seus períodos históricos e políticos em que estiveram inseridos; conclui que: “não é negando ou escondendo o passado que se combate o preconceito. É necessário contar a verdade para as nossas crianças, sem meias palavras”¹⁷

Há um grande percurso nessa trajetória de luta, nessa perspectiva de justiça entre o currículo tradicional e a perspectiva de elevar outras culturas; sabe-se que os conteúdos escolares têm um potencial para a transformação, e que perpassam por questões sociológicas e políticas.

A ideia de justiça curricular aqui exposta se refere a tratar as temáticas africanas com igualdade às temáticas europeias, assim como destituir a noção de raças superiores e inferiores, que é a base do racismo. A concepção de cultura mais ou menos desenvolvida necessita ser erradicada; aos estudantes deve ser transmitida a beleza da diversidade e a importância de respeitar a todos em suas especificidades.

Falar de uma “justiça curricular” é tratar do ato de cidadania e humanidade, na luta contra o racismo estrutural, algo que está arraigado na sociedade e que demanda muito trabalho de conscientização para mudá-la.

17 AGUILAR FILHO, Sidney. Mídia e preconceito: Importância de ler e criticar Monteiro Lobato. In. EVANGELISTA, Francisco; MICAELA, Lucinéia Chrispim Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina (Orgs.). *Africanidades, Afrodescendências e Educação*. Curitiba: CRV, 2017, p. 233.

3. Reflexão/Ação: fundamentos em prol das relações étnico-raciais

Para avançarmos na reflexão proposta no presente capítulo, retomamos aqui o conceito de racismo estrutural, que demanda espaço para explorarmos o conceito de raça, algo absolutamente complexo e necessário para o momento em que vivemos no Brasil.

Raça é um conceito que deve ser pensado a partir de muitas variáveis, levando em consideração distintos fatores. E porque assim ele se comporta, e por não ser unânime e centrado, vê-se a origem de muitos problemas de ordem coletiva, que se fazem presentes nas relações humanas, e que são traduzidos no preconceito e na discriminação racial.

Almeida afirma que essa é uma ideia variante e que, além das circunstâncias históricas, ela também está atrelada ao conflito, ao poder e, também, ao processo decisivo.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.¹⁸

Para compreender, ainda melhor, a complexidade desse conceito, Almeida alerta que os problemas sociais a ele relacionados acontecem de duas formas: inconsciente e consciente, ambas as formas traduzidas em vantagens e privilégios de um lado e desvantagens e prejuízos, de outro lado.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou incons-

18 ALMEIDA, Silvio. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte-MG: Grupo Editorial Letramento, 2018, p. 19.

cientes que culminam em vantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.¹⁹

Assim sendo, quando pensamos em problemas dessa natureza, nos deparamos com o racismo estrutural, que se impõe de forma subjetiva nas relações sociais, trazendo prejuízos imensuráveis e que vão muito além da redução do capital simbólico do povo africano, imputando-lhes a equivocada concepção social de inferioridade.

É preciso admitir, porém, que a questão é ainda mais complexa. Estamos falando de um problema que coloca em risco a vida dos afrodescendentes, sendo reforçado tal problema por ideias socialmente constituídas, inclusive no campo da religiosidade.

Azevedo afirma que essas concepções são traduzidas em termos como o “paganismo” e o “barbarismo”, endossados por teorias raciais.

Assim, a velha preocupação com a ausência de um povo e a heterogenia sócio-racial ganhou novos contornos nas análises dos imigrantistas. É que, ao invés de simplesmente constatar aquilo que já era secularmente de senso comum – a inferioridade de negros e mestiços – e passar em seguida a tratar a incorporação social, estes reformadores tentaram compreender o que reconheciam como diferenças raciais e a partir daí derivar suas propostas. A implicação disto é que a ideia da inferioridade dos africanos, vista até então em termos do seu “paganismo” e “barbarismo” cultural, começou a ser revestida por sofisticadas teorias raciais, impressas com o selo prestigioso das ciências.²⁰

19 *Ibid.*, p. 25.

20 AZEVEDO, Célia M. M. de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 61-62.

O racismo estrutural impõe uma realidade excludente que não permite ao povo negro participar das decisões da sociedade, de forma equitativa. Moore apresenta uma realidade onde os poderes são compostos, em sua grande maioria, por brancos. Essa realidade resultará em um reflexo muito complicado, que reforça a ideia de superioridade do branco em detrimento do negro. Não possuir o mesmo equilíbrio de participação nos poderes significa, em outras palavras, afirmar que as necessidades do povo negro também não serão pautadas e nem tampouco atendidas, ou atendidas de forma superficial. Esperar-se-á de um branco pautar a necessidade de um negro, sem conhecê-la efetivamente ou muito menos senti-la. Há, nesse caso, um problema de perspectiva. Falar sobre a dor do outro, sem sentir a dor do outro. Estará aí a diferença entre ter, ou não, urgência no atendimento.

Não há sensibilidade diante da falta de acesso, de modo majoritário, da população negra aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação e saúde. Tratando-se da participação política, os quadros dos órgãos do Executivo, do Legislativo e do Judiciário compõem-se exclusivamente de brancos, salvo raras exceções que confirmam a regra. Muitos bancos, comércios, linhas aéreas, universidades e estabelecimentos públicos e privados de todo tipo contratam apenas pessoas de raça branca que, por vezes, são responsáveis pelas piores prestações de serviços à maioria da população negra.²¹

A compreensão do racismo estrutural não abrange apenas o campo das ideias. Ele transcende esse espaço e chega ao mundo prático. Aliás, ele executa suas práticas exatamente porque foi concebido e reafirmado no campo imagético e endossado por um processo histórico.

21 MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade*. Novas bases epistemológicas para enfrentar o racismo. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007, p. 23.

Munanga afirma que essa realidade existe porque o colonialista é um homem de ação. E a prática colonialista tem como prática incorporar o racismo, naturalmente, aos gestos e às palavras.

A desvalorização do negro colonizado não se limitará apenas a esse racismo doutrinal, transparente, congelado em ideias, à primeira vista quase sem paixão. Além da teoria existe a prática, pois o colonialista é um homem de ação que tira partido da experiência. Vive-se o preconceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância, valorizado pela educação, incorporou-se o racismo colonial tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que ele parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista.²²

Essa prática para Munanga é sustentada, segundo as perspectivas do colonizador, pela prática da ação ou a ausência dela.

Por essa lógica, atribui-se ao colonizado o adjetivo de preguiçoso e ao colonizador, o de trabalhador, afeito à prática, ao trabalho, à ação. Concepção que continua a persistir, mesmo quando existe uma titularidade formativa, refletida no posicionamento social por meio do exercício profissional. O que o autor sustenta é que essa concepção é refletida nas diferenças salariais de profissionais com a mesma formação, porém, com origens étnicas diferentes.

O colonizador legitima seu privilégio pelo trabalho e justifica sua nulidade do colonizado pelo ócio. No retrato constará uma inacreditável preguiça, ao contrário do colonizador, que tem gosto virtuoso pela ação. Este último sugere que o trabalho do colonizado é pouco rentável, o que autoriza os salários insignificantes e a exploração. Desse modo, mesmo professores, médicos e engenheiros

22 MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 12.

negros colonizados nunca receberam salários iguais aos de seus colegas brancos.²³

Conclusão

Este texto (capítulo) se apresenta como um convite para que os variados atores sociais atuem como protagonistas no enfrentamento contra o racismo estrutural existente nas relações sociais na sociedade brasileira. Para tanto, é necessário que se problematizem as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços de formação escolar e universitário. Também, é de vital importância, que nos espaços de formação não escolar, as atividades sejam refletidas e atualizadas, levando em consideração o contexto em que vivem as comunidades.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro se silencia ou apresenta de forma pejorativa as questões étnico-raciais que envolvem a população negra e indígena, tendo excluído sistematicamente a contribuição de ambas na formação da cultura brasileira e a importância para a economia do país. Sobretudo nos livros didáticos, sempre foram apresentados de forma negativa nos vários níveis de ensino, dificultando ainda mais o combate ao racismo dentro das escolas e universidades.

Para enfrentar tais dificuldades, são necessárias ações políticas efetivas em prol das relações étnico-raciais, sobretudo ações na esfera governamental, para que estados e municípios cumpram as leis já existentes no combate ao racismo e para a promoção da igualdade racial. Como acertadamente nos lembra o Movimento Negro Unificado, na Carta Nacional de Promoção da Igualdade Racial, escrita em março de 2021: "necessário que ações efetivas dos vários órgãos e instâncias cumpram com seu papel de acompanhar, subsidiar, fiscalizar, zelar e defender o efetivo cumprimento da legislação em vigor, agindo proativa-

23 *Ibid.*, p. 13.

mente quando houver descompasso nesse cumprimento.”²⁴ É de suma importância que as leis já existentes sejam respeitadas e cumpridas no enfrentamento do racismo e na construção da igualdade racial.

No caso do espaço escolar e universitário, o desafio é estar atento para propor currículos e atividades pedagógicas em torno da justiça curricular, garantindo assim outra abordagem histórica em torno da população indígena e negra; superar os estereótipos apresentados nos materiais didáticos ao longo dos anos nos vários níveis de ensino centrados na visão eurocêntrica. Um outro ensino de história dos negros e dos indígenas brasileiros é necessário existir, sendo necessário leis, diretrizes e portarias normativas que possibilitem outro currículo.

Temos que enfrentar o racismo estrutural ainda presente na realidade brasileira, sobretudo, porque queremos solidificar nossa democracia em tempos de obscurantismo, onde o indígena e o negro possam participar de forma equitativa das decisões que afetam suas vidas e sobre os impactos sociais, políticos econômicos na comunidade em que estão inseridos. Pela importância histórica que possuem na construção da sociedade brasileira, precisam ser tratados com o devido e merecido respeito.

Terminamos o texto, lembrando da importância que se cumpra a Lei n 10.639/03, pois passados dezoito anos que foi sancionada, ela continua sendo um grande desafio para ser concretizada nas instituições de ensino, dentro da atual proposta defendida pelo sistema de ensino do atual governo.

Referências

AGUILAR FILHO, Sidney. Mídia e preconceito: Importância de ler e criticar Monteiro Lobato. In. EVANGELISTA, Francisco;

24 MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *Carta Nacional de Promoção da Igualdade Racial*: 18 anos da lei n 10.639/03, março, 2021.

MICAELA, Lucinéia Chrispim Pinho; CRUZ, Rúbia Cristina (Orgs.). *Africanidades, Afrodescendências e Educação*. Curitiba: CRV, 2017.

ALMEIDA, Silvio. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte-MG: Grupo Editorial Letramento, 2018.

AZEVEDO, Célia M. M. de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Carta de Lei elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 1*, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF [Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004].

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/leis_10/leis10639.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

- gov.br/ ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 maio 2021.
- BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 07 maio 2021.
- INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA – IPEA. *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição*. Realização: Diretoria de Estudos Sociais – DISOC. Brasília, 2008.
- MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade*. Novas bases epistemológicas para enfrentar o racismo. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *Carta Nacional de Promoção da Igualdade Racial: 18 anos da lei n 10.639/03, março, 2021*.
- MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. In. AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

8 – Perspectivas sociais transformadoras no âmbito das relações étnico-raciais

Maisa Elena Ribeiro¹

Amanda Aparecida Frazão de Oliveira²

Ana Carolina Silva dos Santos

Janaina Cintia Alexandre da Silva

Natália de Araújo

Introdução

O presente capítulo pretende trazer uma discussão sobre as perspectivas sociais transformadoras no âmbito das relações étnico-raciais, a partir de uma abordagem da Psicologia Social Crítica. Tal perspectiva se fundamenta nos princípios do materialismo histórico dialético para compreensão dos fenômenos humanos e sociais, o que implica em um resgate histórico da temática a partir de um olhar para a realidade concreta, explicitando suas contradições para a busca de superação dessas contradições e desigualdades decorrentes. Nesse sentido, entende-se que:

O indivíduo, sujeito da história, é construído de suas relações sociais e é, ao mesmo tempo, passivo e ativo (determinado e determinante). Ser mais ou menos atuante como sujeito da história depende do grau de autonomia e de iniciativa que ele alcança. Assim, ele é história na medida em que se insere e se define como um conjunto de relações sociais, desempenhando atividades transformadoras destas relações; o que implica, necessaria-

1 Psicóloga; Doutoranda em Educação; Mestre em Psicologia; Especialista em Desenvolvimento Humano e Docência do Ensino Superior; Professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL – Unidades Campinas e Americana; membro do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais do UNISAL.

2 Graduanadas do Curso de Psicologia no UNISAL – Unidade Campinas e membros do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais do UNISAL – Unidade Campinas.

mente, atividade prática e inteligência, tão inseparáveis quanto, no nível da sociedade, são inseparáveis a infra e a superestrutura, e cuja a unidade é estabelecida por um processo cujo agente exclusivo é a atividade humana em suas diferentes formas.³

A partir desta indissociação e a múltipla influência entre sujeito e sociedade, será realizada uma análise do passado e do presente da população negra no Brasil, resgatando alguns dos movimentos de luta e resistência que impulsionaram mudanças importantes como a criação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial; com isso, tecer uma compreensão do presente para avaliar o quanto essas políticas públicas foram ou não efetivadas, e como a situação pandêmica atual escancarou as desigualdades de classe social, raça e gênero, resgatando a importância do conceito da interseccionalidade para as pesquisas e atuação nas políticas públicas e instituições de modo geral. Pretendemos, por fim, apontar uma perspectiva futura diante dessa realidade e as ações necessárias em diferentes âmbitos individuais, políticos e institucionais para o enfrentamento e combate ao racismo.

1. Relações étnico-raciais no Brasil: passado e silenciamento

O olhar para o passado, que será apresentado neste item, é respaldado nos estudos de Lélia Gonzalez,⁴ uma grande pesquisadora e intelectual negra brasileira, reconhecida internacionalmente pela sua contribuição teórica e política nas relações raciais e no feminismo negro. Lélia Gonzalez, bem como diversos pesquisa-

3 LANE, S.T.M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: _____. *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 40.

4 Para maior conhecimento sobre a vida e obra de autora consultar a obra: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 49.

dores contemporâneos,⁵ tecem críticas acerca da maneira parcial e enviesada que a história do Brasil e, conseqüentemente, a história das relações étnico-raciais, é contada e aprendida no país.

Sobre os diversos aspectos silenciados dessa história, serão abordados neste texto dois deles (aspectos), considerados essenciais para a discussão realizada. O primeiro é sobre o apagamento dos diversos processos de resistência da população negra ao longo da história; o segundo, decorrente do primeiro, é o mito da democracia racial, que embutiu a ideia de que o processo de miscigenação no Brasil ocorreu de forma pacífica e harmoniosa.

Desde o começo do processo de escravização no Brasil, ocorrido no início do sec. XVI, a população negra foi sequestrada de forma extremamente violenta; tinha como seus algozes os brancos portugueses que contavam com melhores condições em termos econômicos e de armamento. Mesmo diante dessas vantagens materiais, foram registrados inúmeros processos de resistência, que vão desde fugas e lutas ainda no território africano, rebeliões nos navios negreiros, até, em últimas instâncias, o suicídio de milhares de homens e mulheres negras, como forma de resistência à desumanidade em que eram tratados. Além disso, desde 1559 foram registrados no Brasil a existência de quilombos por todo o país, espaços estes que segundo Lélia Gonzalez constituem-se como: "modo de resistência organizado do povo negro contra a superexploração"⁶

Relacionado a esse apagamento da resistência de inúmeros homens e mulheres negras e indígenas ante o processo de escravização implementado pelos portugueses, temos um fenômeno no Brasil, que é denominado de mito da democracia racial, compreendido como a falsa ideia difundida de que o processo de miscigenação no Brasil ocorreu de forma pacífica em relação a outros países como os Estados Unidos, por exemplo, difundindo

5 Silvio de Almeida, Djamilia Ribeiro e Maria Aparecida Silva Bento.

6 *Ibid.*, p. 51.

a concepção equivocada de que aqui há uma convivência harmoniosa entre brancos, negros e indígenas, passando a noção fantasiosa de que havia uma relação amistosa e de igualdade.

A falácia da democracia racial, por isso concebida atualmente como mito da democracia racial, esconde os inúmeros conflitos e tensões das relações étnico-raciais no país, refletindo as inúmeras desigualdades econômicas e sociais que assolavam a população negra e indígena até os dias atuais no âmbito da educação, trabalho, renda, moradia etc.⁷ Além disso, como bem ressalta Lélia Gonzalez,⁸ a ideia de miscigenação e do mito da democracia racial romantizam a violência sexual que os homens brancos cometiam contra mulheres negras e indígenas escravizadas, gerando as primeiras pessoas miscigenadas do país.

Diante de todas essas violências e desigualdades existentes, desde o processo de redemocratização do Brasil, ocorrido em 1988, diversas ações têm sido realizadas no âmbito público e privado, com vistas à denúncia e enfrentamento do racismo. Neste processo de redemocratização, os movimentos negros, constituídos por homens e mulheres negras organizados coletivamente em diversos âmbitos políticos, científicos, artísticos e culturais, têm se mobilizado e articulado politicamente para reivindicar as mudanças necessárias para a sobrevivência e acesso a direitos sociais básicos renegados historicamente à população negra.

As políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil foram impulsionadas a partir da participação do país na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001. Dentre as conquistas e avanços identificados no âmbito das

7 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica n.41. IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021. p. 1-7.

8 GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 55.

relações étnico raciais desde então, podemos destacar: a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em 2003; a Lei nº 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS em 2009; a Lei 12.288/2010 que cria o Estatuto da Igualdade Racial e estabelece um Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), em 2010; a Lei de cotas nas universidades e instituições federais Lei 12.711/2012; e a Lei 12.990/2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos.⁹

Todas essas iniciativas são essenciais para o enfrentamento e combate ao racismo no país. No entanto, observa-se que elas são pouco conhecidas, difundidas e efetivadas nas instituições e na sociedade de modo geral.¹⁰ Um exemplo é a pequena quantidade de municípios inscritos no SINAPIR; o último levantamento apresentado pelo governo federal em 6 de agosto de 2021 demonstra a existência de apenas 100 municípios cadastrados neste sistema em todo o território nacional.¹¹ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem

9 BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; ALVES, Daiane Souza; SOUZA, Edileuza Penha de; SANTOS, Izete; SANTOS, Katia Regina da Costa. *Promovendo a Igualdade Racial Para um Brasil Sem Racismo*. Brasília: IABS, 2018, p.113-119.

10 RIBEIRO, Maisa Elena et al. *Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial no Brasil: avanços e desafios*. In: SILVA, A. W. C. et al. Educação Ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: políticas públicas e ações afirmativas. Americana: Adonis, 2020. Disponível em: https://unisal.br/arquivos/E-book-Nucleos_2020.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021, p. 128-129.

11 BRASIL. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Entes Federados Participantes Do Sinapir e Modalidades De Gestão. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas/sinapir/SINAPIRGeralAtualizado06_08_2021.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

5.570 municípios,¹² ou seja, do total de municípios brasileiros apenas 1,8% aderiram oficialmente às políticas públicas para promoção de igualdade racial.

No âmbito privado, essas iniciativas são ainda menos expressivas, no entanto, tem sido observado nos últimos anos o interesse das empresas na implementação de políticas de promoção da equidade racial. Essas empresas têm percebido a importância da diversidade racial, de gênero, classe social e orientação sexual para o desenvolvimento e crescimento das organizações de modo geral. Uma vez que, quanto mais diverso seu corpo de funcionários e lideranças, mais essa empresa vai conseguir conhecer seu público-alvo, desenvolver estratégias criativas e efetivas para chegar ao seu consumidor final, ampliar sua visibilidade e retorno. Neste sentido, é importante que a implementação da diversidade nas empresas seja acompanhada da efetivação de direitos sociais e não apenas um reflexo das novas tendências de mercado.

O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)¹³ é pioneiro nessas iniciativas no Brasil. Fundado em 1990 por um grupo de trabalhadores e pesquisadores negros atuantes em sindicatos e movimentos sociais, o CEERT foi criado com a missão de "colaborar com o esforço de organização do povo negro e com as lutas por igualdade, justiça e democracia."¹⁴ Dentre os idealizadores e coordenadores do CEERT estão a psicóloga Dra. Maria Aparecida Bento e o advogado Dr. Hedio Silva Jr.

12 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 27 jun. 2020.

13 CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT). Disponível em <https://ceert.org.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

14 JUNIOR, Hedio Silva; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). Políticas públicas de promoção da igualdade racial. São Paulo: CEERT, 2010. Disponível em <https://ceert.org.br/publicacoes/politicas-publicas/18/politicas-publicas-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 24 jun. 2021, p. 9.

Todas essas iniciativas relatadas foram muito importantes para as transformações e avanços observados no âmbito das relações étnico-raciais no país. No entanto, ainda estamos longe de alcançar uma condição de equidade e democracia racial de fato, uma vez que ainda convivemos com ataques racistas na vida real e virtual; as crianças ainda se sentem pouco representadas nas escolas, nas histórias, nos desenhos; a população negra e indígena é sub representada nos cargos políticos e de gestão no âmbito público e privado; a população negra continua sendo explorada e assassinada indiscriminadamente. Os discursos da democracia racial, do somos todos humanos ou que aqui no Brasil não tem racismo, ainda são intensamente difundidos nos âmbitos públicos e privados.

2. Pandemia, Genocídio Negro e Memória no Brasil: vivemos em uma democracia?

Com o início da pandemia de COVID-19 no país, em março de 2020, foi disseminada a noção de que ela seria democrática, atingindo a todos, independentemente de classe social, aspecto muito demarcado na sociedade brasileira, já que o vírus não faria distinção entre ricos e pobres. No entanto, estamos no Brasil, e aqui a pobreza tem cor, e ela é negra. Embasada nessa “democracia”, e alimentada no mito da democracia racial, logo esse discurso se mostrou vazio, problemático e naturalizador das condições de vida da população negra, já que a falta de acesso ao saneamento básico, trabalho, saúde e educação, somados à moradia e renda precárias, a torna mais vulnerável à contaminação e morte por COVID-19.¹⁵ Dados do IBGE de 2019 mostraram

15 OLIVEIRA, Roberta G. et al. Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, set., 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1177/desigualdades-raciais-e-a-morte-como-horizonte-consideracoes-sobre-a-covid-19-e-o-racismo-estrutural>. Acesso em: 25 maio 2021, p. 2-5.

que brancos possuem o maior rendimento médio domiciliar per capita, superando quase duas vezes o da população negra, R\$1.846 contra R\$934 reais.¹⁶

O mito da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro, que aparece diariamente nos noticiários, nas mídias sociais e no descaso dos governantes à população negra, pobre e periférica.¹⁷ Esse mito da democracia racial é entendido como o arranjo político – ou melhor, biopolítico – desdobrado nas estratégias eugenistas que sustentaram o projeto de branqueamento da população brasileira no contexto da pós-abolição, promovendo um processo de inclusão-exclusão do negro na constituição do corpo-espécie da população.¹⁸

Contudo, existe outra “pandemia” em curso, cujas mortes não causam comoção ou indignação. Não é temporária, mas sim sistemática, focalizada e com um público-alvo bem delimitado; são vidas negras, em sua maioria, de jovens pobres e periféricos e não há previsão de queda no número de vítimas. A Lei Áurea, supostamente, extinguiu a escravidão no Brasil em 1888, no entanto, a lei não aplicou medidas para garantir o ingresso dos negros na sociedade como cidadãos livres e com direitos igualitários, mas como um projeto opressor e desumano que se faz visível na atualidade. É preciso evidenciar que estamos diante de uma política de Estado que mantém o seu funcionamento e organização, decidindo quem deve viver, e quem deve morrer,

16 GOES, Emanuelle F.; RAMOS, Dandara O.; FERREIRA, Andrea J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/635/816>. Acesso em: 19 jun. 2021, p. 2.

17 ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 109.

18 SILVA, Mozart Linhares. População-Sacer e democracia racial no Brasil. *Sociedade e Estado* [online], Brasília, v. 32, n. 03, pp. 593-620, Sep/Dec, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/DFKBx8G8bNVRhJLD5YqGYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021, p. 593.

alimentando o extermínio sistemático de jovens negros, descartáveis aos olhos da sociedade.¹⁹

Em 1997 o grupo musical Racionais MC's, no álbum *Sobrevivendo no Inferno* na música Capítulo 4, versículo 3, tem no seu primeiro parágrafo o seguinte relato:

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial, a cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras. Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros. A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo.²⁰

O IBGE apresentou em 2017 a taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes, sendo de 16,0% entre as pessoas brancas e 43,4% entre as pretas e/ou pardas, isso é, ser preto/pardo aumenta 2,7% vezes a chance de uma morte intencional. Os dados de 2012 a 2017 revelaram que a população branca se manteve estável na taxa de 15,0% de homicídios. Em contrapartida, a população negra no mesmo período teve um salto de 37,2% para 43,4% assassinatos por 100 mil habitantes. Em 2018 o IBGE apontou que 61,8% dos jovens pretos e pardos de 20 a 22 anos de idade concluíram o ensino médio, menor em comparação aos 76,8% de jovens brancos na mesma faixa etária, aumentando a discrepância no ingresso de jovens pretos nas universidades.²¹

Em manifesto, a Coalizão Negra por Direitos ressalta que viver no Brasil, sendo uma pessoa negra, é não saber se amanhã estará vivo. A morte hoje chega pela bala, fome ou coronavírus.

19 SAMPAIO, Simone S.; MENEGHETTI, Gustavo. Entre a vida e a morte: Estado, racismo e "pandemia do extermínio" no Brasil. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 635-647, dez., 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000300635&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 maio 2021, p. 636.

20 RACIONAIS MC'S. Capítulo 4, versículo 3. In: RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no Inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997, 1 CD, faixa 3.

21 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica n.41. IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 04 ago. 2021, p. 9.

Era dia 6 de maio de 2021, e contabilizava-se ao menos 25 mortes na maior chacina da história do Rio de Janeiro, assassinatos cometidos em operação policial ilegal, já que desde junho de 2020, o Superior Tribunal Federal (STF) havia proibido ações desse tipo nas periferias e comunidades. De junho de 2020 a março do presente ano, 823 pessoas foram mortas em operações policiais no Rio.²² O Estado é responsável por esse genocídio.

Um mês após esse extermínio, a população ainda lamentava a morte de mais uma dentre várias outras vítimas do genocídio negro: Kathlen Romeu, uma jovem mulher negra, de 24 anos, atingida com um tiro em meio a uma operação policial, enquanto encaminhava-se para casa de sua avó, no Complexo do Lins, Rio de Janeiro. Ela estava grávida de quatro meses. Ser negro no Brasil se mostrou mais uma vez ser um ato de resistência e sobrevivência. Inumeráveis vidas negras são ceifadas por uma política de segurança pública descaradamente homicida, que sempre encontra um corpo negro como destino; suas mortes são naturalizadas no discurso de guerra contra as drogas e legitimadas no racismo.²³

É imprescindível lembrar os nomes e memorar as vítimas desse genocídio programado, da omissão e ação do Estado, da grave crise sanitária, socioeconômica e política a qual o país enfrenta, que tem como base o racismo alvejando corpos, histórias e futuros ainda não vividos. A racialização dos corpos que estabeleceu a hierarquia entre vida e morte torna as vidas negras não reconhecidas; precisa urgentemente ser combatida, a fim

22 COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. *Racismo e Genocídio sem fim*: Manifesto da Coalizão Negra por Direitos sobre a Chacina do Jacarezinho. Rio de Janeiro: Coalizão Negra por Direitos, 2021. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/2021/05/07/racismo-e-genocidio-sem-fim-manifesto-da-coalizacao-negra-por-direitos-sobre-a-chacina-do-jacarezinho-rio-de-janeiro-brasil/>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

23 TREVISAN, Maria Carolina. *Caso Kathlen*: o silêncio das autoridades alimenta o racismo que mata. Portal Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/caso-kathlen-o-silencio-das-autoridades-alimenta-o-racismo-que-mata/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

de não mais reeditar nosso passado colonialista, tanto vivido no presente dito democrático.²⁴

A pandemia de COVID-19 vem ressaltando a discussão da incompatibilidade entre a democracia e o racismo, fazendo questionar até quando a profunda desigualdade racial na sociedade brasileira irá ceifar vidas, seja pela negligência do Estado na promoção de políticas públicas ou na constante naturalização e banalização do genocídio da população negra. Não há e não haverá democracia neste país enquanto o racismo e seus efeitos perversos não forem amplamente reconhecidos, debatidos e combatidos.²⁵

3. O novo normal e as formas de desigualdade e exclusão

Nas periferias e favelas do Brasil a população majoritária vivencia o "velho normal", onde pessoas negras encontram-se num cenário em que muitos moradores não têm trabalho formal e coabitam em ambientes pequenos e pouco arejados.²⁶ Em decorrência da pandemia, os moradores aprofundaram-se ainda mais na marginalização e na exclusão, dando continuidade em suas atividades laborais precárias, correndo riscos diariamente a fim de garantir suprimentos mínimos de sobrevivência. Nesses locais geralmente não há saneamento básico, água potável ou

24 GONZAGA, Paula Rita B.; CUNHA, Vivane M. Uma Pandemia Viral em Contexto de Racismo Estrutural: Desvelando a Generificação do Genocídio Negro. *Psicol. cienc. prof., Brasília*, v. 40, 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932020000100651&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 maio 2021, p. 3-5.

25 GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. *Análise. Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil*, Junho 2020. FES Brasil. Disponível em: <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/brasilien/16315.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021, p. 5.

26 CANECO, Cássia; TAVARES, Jessica; MEDINA, Graciela. *Quem tem o direito de sonhar um futuro pós-pandemia no Brasil?* Nexo, 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Quem-tem-o-direito-de-sonhar-um-futuro-p%C3%B3s-pandemia-no-Brasil>. Acesso em: 25 maio 2021. JORGE, Miriam; BARBOSA, Mara. Depois da Pandemia e do Pandemônio: Linguística Aplicada e Antirracismo. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 4, 2020, p. 107-114. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76297>. Acesso em: 20 maio 2021, p. 2.

ambiente ventilado. Diante disso, o slogan “fique em casa” não tem espaço e nem condições de ser praticado.²⁷

Nesse contexto o “novo normal” é a fala de uma classe privilegiada, pois a população empobrecida, explorada pelo sistema capitalista, já passava por dificuldades econômicas e estruturais antes da pandemia.²⁸ Esse panorama futuro não é promissor, mas sim a certeza da continuação das desigualdades existentes nesse sistema falho e racista, onde a estrutura responsabiliza o sujeito pelo seu fracasso e espera que as soluções para seus problemas se resolvam por si só sem a intervenção do Estado.²⁹ Um estudo realizado em um Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) em Teresina, no Piauí, avaliou que muitos usuários do serviço não têm acesso à internet e nem telefone como forma de contato remoto e são regularmente vítimas de violações de direitos humanos.³⁰ Necessita-se urgentemente de intervenção do Estado quanto à proteção e manutenção de políticas sociais com enfoque universal a fim de impedir o aumento da precariedade e da exploração capitalista da população pobre e trabalhadora.³¹

27 CANECO, Cássia; TAVARES, Jessica; MEDINA, Graciela. *Quem tem o direito de sonhar um futuro pós-pandemia no Brasil?* OLIVEIRA, Adauto E. et al. A Pandemia de COVID-19 diante da dor de todos nós: notas para intrusão de uma comunicação social e suas interfaces com a saúde mais cidadã. Osiris Observatório do Risco, 2021. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11629/1/OSIRIS_Adauto%20Emme_rich%20Oliveira%20et%20al_R.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021, p. 2.

28 *Ibid.*, p. 2-3.

29 JORGE, Miriam; BARBOSA, Mara. Depois da Pandemia e do Pandemônio: Linguística Aplicada e Antirracismo. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 107-114, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76297>. Acesso em: 20 maio 2021, p. 1-2.

30 SILVA, Nayra D. Batista da; NOLÊTO, Violêta Maria da Silva. Novo normal? Pandemia, experiência e a proteção social especial de média complexidade no CREAS. In: BRAGA, Iracilda Alves; FRAÇA, Rosilene M. Sobrinho; COSTA, Teresa Cristina M. (Orgs.). *Diálogos e vivências com o SUAS em tempos de COVID-19*. Teresina: EDUFPI; Cancioneiro, 2020. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prex/publicacoes-da-extensao/E-book_SUASCOVID_DEFINITIVO20201028123242.pdf#page=235. Acesso em: 17 abr. 2021, p. 245-246.

31 *Ibid.*, p. 246-249.

Sabe-se que a pandemia não tem data para acabar, ainda mais no (des)governo atual do então presidente Jair Messias Bolsonaro, ultraneoliberal e necrofacista, que diminuiu os investimentos nas políticas públicas sociais. Este mesmo governo se vincula ao conceito da meritocracia e vai contra as orientações médicas e sanitárias de base científica, acarretando mortes e desestruturando famílias.³²

Diante do exposto, deve ser viabilizado que as comunidades periféricas conheçam e ocupem mais os espaços públicos a que têm direito, fazendo parte das decisões políticas e econômicas, pois só quem vive em situação de pobreza e extrema pobreza, enfrentando diariamente as consequências da desigualdade social, sabe suas reais necessidades.³³

4. Perspectivas futuras: renda, miséria e condições básicas de sobrevivência

A pandemia ressalta a todos um mal público, um pedido de reconhecimento ao Sistema Único de Saúde (SUS), universidades e sua importância na sociedade. O fazer científico sustenta a existência humana por meio da descoberta de tratamentos imunizantes, sobretudo para a infecção por COVID-19, no presente momento. Portanto, sua valorização em instâncias políticas, econômicas e críticas urge para possibilidades reais de preservação e promoção da saúde.

32 FRANÇA, Rosilene M. Sobrinho de; FERREIRA, Maria D. Macedo. *A assistência social no enfrentamento à pandemia covid-19 na América Latina e Brasil: conjunturas, limites e resistências*. In: BRAGA, Iracilda Alves; FRAÇA, Rosilene M. Sobrinho; COSTA, Teresa Cristina M. (Orgs). *Diálogos e vivências com o SUAS em tempos de COVID-19*. Teresina: EDUFPI; Cancioneiro, 2020. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prex/publicacoes-da-extensao/E-book__SUASCOVID_DE-FINITIVO20201028123242.pdf#page=235>. Acesso em: 15 maio 2021, p. 28-36.

33 GOMES, Amanda; BARCELLOS, Alex; VINICIUS, Thiago. O futuro das periferias no pós-pandemia. *Mundo Negro*, 2020. Disponível em: <<https://mundonegro.inf.br/o-futuro-das-periferias-no-pos-pandemia/>>. Acesso em: 12 maio 2021.

Além disso, faz-se necessário considerar os meios de subsistência da grande parte da população mais vulnerável, reconhecendo a segregação espacial como uma pauta viabilizadora para repensar a relação centro-periferia. Nesse sentido, deve-se enfatizar o debate do fortalecimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do planejamento urbano não só nos recortes já determinantes, mas também em sua interseccionalidade, conceito cunhado pela professora estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw, cientista nos recortes de gênero, raça e Cultura. Crenshaw traduz a interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo”.³⁴ Em linhas gerais, ao considerar dois ou mais fatores discriminatórios diferentes, notam-se estruturas sociais excludentes postas de diversas formas para um mesmo sujeito ou grupo.

O fortalecimento dos movimentos populares e organizados também se mostra fundamental na construção de pontes para o enfrentamento dos atuais desmontes que ainda refletirão danos futuros. É possível destacar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no combate à fome e escassez de alimentos, há anos incentivando a agricultura familiar e agroecologia;³⁵ sendo esses modos principais meios de subsistência dos povos negros quilombolas e povos indígenas em áreas rurais e urbanas em algumas especialidades.³⁶

34 IGNÁCIO, Julia. *O que é interseccionalidade?* Politize, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/>. Acesso em: 20 maio 2021; CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Revista Estudos Feministas [online], v. 10, n. 1, pp. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ-397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021, p. 177.

35 ALCANTÂRA, Fernanda. *Desde o início da pandemia, MST já doou 3400 toneladas de alimentos*. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/09/desde-o-inicio-da-pandemia-mst-ja-doou-3400-toneladas-de-alimentos/>. Acesso em: 21 maio 2021.

36 VILAS BOAS, Juliano. *Plenária das Comunidades quilombolas: Sem terra e Território não há agroecologia*. Articulação Nacional de Agroecologia, 2018. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2018/06/03/plenaria-das-comunidades-quilombolas-sem-terra-e-territorio-nao-ha-agroecologia/>. Acesso em: 21 maio 2021.

urbano são algumas perspectivas desse momento e ainda para o futuro. Entretanto, há de se considerar que não há enfrentamentos individuais para problemas sociais, com estruturas sólidas excludentes, sobretudo no âmbito das relações étnico-raciais. No mais, há iniciativas individuais, micro, macro e mesos-organizacionais de resistência ao genocídio e políticas liberais que necessitam dos personagens sociais na luta permanente.

Conclusão

A situação pandêmica acentuou as desigualdades econômicas, raciais e de gênero, embora tenha sido possível observar uma maior mobilização da sociedade referente ao movimento internacional “vidas negras importam”. Contudo, mais do que um discurso, para além de um filtro antirracista nas redes sociais, a sociedade brasileira, como um todo, tem de se implicar em ações concretas de mudanças individuais, institucionais e estruturais de desvelamento, enfrentamento e combate ao racismo em todas as instâncias da vida pública e privada.

Referências

- ALCANTÁRA, Fernanda. *Desde o início da pandemia, MST já doou 3400 toneladas de alimentos*. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/09/desde-o-inicio-da-pandemia-mst-ja-doou-3400-toneladas-de-alimentos/>. Acesso em: 21 maio 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. ALVES, Daiane Souza; SOUZA, Edileuza Penha de; SANTOS, Izete; SANTOS, Katia Regina da Costa. *Promovendo a Igualdade Racial Para um Brasil Sem Racismo*. Brasília: IABS, 2018.

- BRASIL. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Entes Federados Participantes Do Sinapir e Modalidades De Gestão. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas/sinapir/SINAPIRGeralAtualizado06_08_2021.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.
- CANECO, Cássia; TAVARES, Jessica; MEDINA, Graciela. *Quem tem o direito de sonhar um futuro pós-pandemia no Brasil?* Nexo, 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Quem-tem-o-direito-de-sonhar-um-futuro-p%C3%B3s-pandemia-no-Brasil>>. Acesso em: 25 maio 2021.
- CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT). Disponível em: <https://ceert.org.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. *Racismo e Genocídio sem fim: Manifesto da Coalizão Negra por Direitos sobre a Chacina do Jacarezinho*. Rio de Janeiro: Coalizão Negra por Direitos, 2021. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/2021/05/07/racismo-e-genocidio-sem-fim-manifesto-da-coalizacao-negra-por-direitos-sobre-a-chacina-do-jacarezinho-rio-de-janeiro-brasil/>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas* [online], v. 10, n. 1, pp. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.
- FRANÇA, Rosilene M. Sobrinho de; FERREIRA, Maria D. Macedo. A assistência social no enfrentamento à pandemia covid-19 na América Latina e Brasil: conjunturas, limites

- e resistências. In: BRAGA, Iracilda A.; FRAÇA, Rosilene M. Sobrinho; COSTA, Teresa Cristina M. (Orgs). *Diálogos e vivências com o SUAS em tempos de COVID-19*. Teresina: EDUFPI; Cancioneiro, 2020. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prex/publicacoes-da-extensao/E-book__SUASCOVID_DEFINITIVO20201028123242.pdf#page=235>. Acesso em: 15 maio 2021.
- GOES, Emanuelle F.; RAMOS, Dandara O.; FERREIRA, Andrea J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/635/816>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- GOMES, Amanda; BARCELLOS, Alex; VINICIUS, Thiago. *O futuro das periferias no pós-pandemia*. Mundo Negro, 2020. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/o-futuro-das-periferias-no-pos-pandemia/>. Acesso em: 12 maio 2021.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. *Análise*. Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil, Jun., 2020. FES Brasil. Disponível em: <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/brasilien/16315.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.
- GONZAGA, Paula Rita B.; CUNHA, Vivane M. Uma Pandemia Viral em Contexto de Racismo Estrutural: Desvelando a Generificação do Genocídio Negro. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 40, 2020. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414=98932020000100651-&lng=en&nrm-iso>. Acesso em: 26 maio 2021.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- IGNÁCIO, Julia. *O que é interseccionalidade?* Politize, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/>. Acesso em: 20 maio 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

- Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica n. 41. IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 27 jun. 2020.
- JORGE, Miriam; BARBOSA, Mara. Depois da Pandemia e do Pandemônio: Linguística Aplicada e Antirracismo. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 107-114, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76297>. Acesso em: 20 maio 2021.
- JUNIOR, Hedio Silva; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). *Políticas públicas de promoção da igualdade racial*. São Paulo: CEERT, 2010. Disponível em <https://ceert.org.br/publicacoes/politicas-publicas/18/politicas-publicas-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- LANE, S. T.M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: _____. *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, Adauto E. *et al.* *A Pandemia de COVID-19 diante da dor de todos nós: notas para intrusão de uma comunicação social e suas interfaces com a saúde mais cidadã*. Osiris Observatório do Risco, 2021. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11629/1/OSIRIS_Adauto%20Emmerich%20Oliveira%20et%20al_R.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.
- OLIVEIRA, Roberta G. *et al.* Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, set. 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1177/desigualdades-raciais-e-a-morte-como->

-horizonte-consideracoes-sobre-a-covid-19-e-o-racismo-
-estrutural. Acesso em: 25 maio 2021.

RACIONAIS MC'S. Capítulo 4, versículo 3. In: RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no Inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RIBEIRO, Maisa Elena *et al.* Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial no Brasil: avanços e desafios. In: SILVA, A. W. C. *et al.* *Educação Ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: políticas públicas e ações afirmativas*. Americana: Adonis, 2020. Disponível em: https://unisal.br/arquivos/E-book-Nucleos_2020.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

SAMPAIO, Simone S.; MENEGHETTI, Gustavo. Entre a vida e a morte: Estado, racismo e "pandemia do extermínio" no Brasil. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 635-647, dez., 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000300635-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 26 maio 2021.

SILVA, Mozart Linhares. População-Sacer e democracia racial no Brasil. *Sociedade e Estado* [online], Brasília, v. 32, n. 03, pp. 593-620, Sep/Dec, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/DFKBxF8G8bNVRhJLD5YqGYk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 jun. 2021.

SILVA, Nayra D. Batista da; NOLÊTO, Violêta Maria da Silva. Novo normal? Pandemia, experiência e a proteção social especial de média complexidade no CREAS. In: BRAGA, Iracilda Alves; FRAÇA, Rosilene M. Sobrinho; COSTA, Teresa Cristina M. (Orgs.). *Diálogos e vivências com o SUAS em tempos de COVID-19*. Teresina: EDUFPI; Cancioneiro, 2020. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prex/publicacoes-da-extensao/E-book__SUASCOVID_DEFINITIVO20201028123242.pdf#page=235. Acesso em: 17 abr. 2021.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de. A Pandemia de Covid-19 e a Desigualdade Racial de Renda. *Boletim de Análise Político-Ins-*

titucional, n. 26, mar. 2021. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10519/1/BAPI_26_DesRacial.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *STF determina que governo implemente o programa de renda básica de cidadania a partir de 2022*. Supremo Tribunal Federal, 2021. Disponível em: [http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=464858&ori=1#:~:text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20\(STF,e%20R%24%20178%2C%20respectivamente](http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=464858&ori=1#:~:text=O%20Supremo%20Tribunal%20Federal%20(STF,e%20R%24%20178%2C%20respectivamente). Acesso em: 23 jun. 2021.

TREVISAN, Maria Carolina. *Caso Kathlen: o silêncio das autoridades alimenta o racismo que mata*. Portal Geledés, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/caso-kathlen-o-silencio-das-autoridades-alimenta-o-racismo-que-mata/>. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

VILAS BOAS, Juliano. *Plenária das Comunidades quilombolas: Sem terra e Território não há agroecologia*. Articulação Nacional de Agroecologia, 2018. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2018/06/03/plenaria-das-comunidades-quilombolas-sem-terra-e-territorio-nao-ha-agroecologia/>. Acesso em: 21 maio 2021.

9 - O papel da educação para a formação sobre as relações étnico-raciais

Ana Christina Martinelli Luchiar¹

Flávio César Rossi²

Maria Eduarda Ozório Lu³

Regiane Rossi Hilker⁴

Introdução

É com contrariedade que constatamos que, em pleno século XXI, a singularidade da cor ainda separa os seres humanos.

Na arena das políticas públicas, tem sido evidente o ataque persistente às ações afirmativas, especialmente no sistema de cotas ao ensino superior e na oportunidade de empregos. Existem ainda muitos brasileiros cuja perspectiva é a de que os vestígios de discriminação desapareceram, e as ações afirmativas oferecem uma vantagem injusta para as minorias.⁵

Contrariamente a esta ótica, para as pessoas que vivenciam diariamente as consequências da discriminação contínua, a ação afirmativa é essencial para proteger as oportunidades, que podem se dissipar caso uma obrigação afirmativa de agir com justiça deixe de existir.

1 Aluna do Curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Unidade Americana; membro do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais.

2 Professor e Coordenador da Extensão do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Unidade Americana.

3 Aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Unidade Americana; membro do Núcleo das Relações Étnico-raciais.

4 Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Unidade Americana; membro do Núcleo das Relações Étnico-raciais.

5 GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os Currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008, p. 37.

A distribuição de oportunidades na sociedade brasileira é dependente do nível de instrução e conhecimentos adquiridos e, para as minorias cujas oportunidades educacionais qualificadas são escassas, isto se torna uma fonte de grande ansiedade e preocupação.

No centro desses debates estão as interpretações das lacunas no desempenho educacional entre alunos brancos e afrodescendentes. A presunção que orienta grande parte da conversa é que agora existem oportunidades iguais; portanto, os baixos níveis de aprovação de alunos afrodescendentes em comparação aos brancos, seja em vestibulares ou em concursos para cargos de liderança, por exemplo, não se devem à falta de oportunidades.⁶

Sob a narrativa da igualdade de oportunidades, o discurso da Modernidade atribuiu à escola e ao currículo escolar, contraditoriamente, o papel de guardiães da igualdade naturalizando, e nesse processo, o discurso da meritocracia. A literatura acadêmica da área avançou, pautada em pesquisas sobre a realidade escolar, e encarregou-se de mostrar os meandros desse raciocínio. Com ele legitima-se a desigualdade por meio do mérito individual, desconsiderando as diferenças de classes sociais, assim como as provocadas pelos preconceitos e as muitas diversidades humanas.⁷

As suposições que sustentam esse debate perdem uma realidade importante: os resultados educacionais para alunos de minorias são reflexos não somente de sua falta de acesso, mas da ausência de acesso a recursos educacionais essenciais e tecnológicos, professores qualificados e a identificação a um

6 SILVA JÚNIOR, H. H. *Discriminação racial na escola: entre a Lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 106.

7 PONCE, B.J. Em Busca Da Justiça Curricular: as Possibilidades Do Currículo Escolar Na Construção Da Justiça Social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019, p. 794. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 28 agos. 2021.

currículo que os represente e não os exclua: “a exclusão não se dá somente pela falta de acesso à escola. Mas ela também é operada dentro da escola. Não é porque tem garantia de ingresso que todos vão se sentir incluídos no processo. Presença física não é sinônimo de inclusão.”⁸

Há exatos 18 anos, com o intuito de alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi sancionada a Lei 10639 que torna obrigatória a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas do país, a fim de se resgatar a contribuição do negro para a formação do Brasil, sem se vincular exclusivamente o tema à escravidão.

A escola, lugar tão relevante de socialização e construção dos significados, ensina que negros são descendentes de escravos, não de pessoas comuns que foram escravizadas, sequestradas da sua terra natal. Eles são sempre representados de forma humilhante, a partir de estereótipos de feiura, rudeza, ignorância, primitivismo e agressividade.⁹

Embora sancionada há quase duas décadas, a Lei 10639 ainda não está totalmente implementada nas escolas. Considerada a égide de uma proposta educacional antirracista, propõe apresentar aos alunos visões expansivas da trajetória negra, desafiando a dominação racial nas escolas brasileiras, ao desvelar a verdadeira história do negro com suas belezas e contradições que está, ainda hoje, submersa, mas essa omissão não pode ser permanente: “a educação no Brasil é um direito constitucional, garantido a todos. Mas, para as crianças negras do país, há desafios particulares que ainda precisam ser enfrentados.”¹⁰

8 FUNDACRED de Crédito Educativo. *Educação para a Igualdade*. Porto Alegre, 2020, p. 24. Disponível em: <https://www.fundacred.org.br>. Acesso em: 28 agos. 2021.

9 MELLO, Marina Pereira de Almeida. *O apagamento da cultura afro e democracia racial*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), 2018, p. 05.

10 *Ibid.*, p. 09.

O sistema educacional brasileiro é um dos mais desiguais do mundo industrializado; os alunos rotineiramente recebem oportunidades de aprendizagem dramaticamente inferiores com base em seu status social e apresentação étnica.¹¹ Se quisermos ir além do problema da singularidade da cor, devemos enfrentar e resolver essas desigualdades a partir de recursos intelectuais vitais que promovam conversas mais matizadas sobre o lugar e a possibilidade do antirracismo na educação brasileira, iniciando-se, pela necessária, justiça curricular.

1. A natureza da desigualdade educacional brasileira

A escravidão foi o fato mais cruel escrito na história do Brasil, pois configurou um composto impiedoso de violações dos Direitos Humanos, ao converter a pessoa em mercadoria, subtraindo-lhe a sua condição humana. Fato este que ocasionou à população negra e afrodescendente um cruel legado, que foi a interdição à educação formal aos negros e sua descendência, por longos anos.¹²

A Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições.¹³

A despeito da legislação de 1824 não impedir o acesso de negros livres à escola, não houve a ruptura com a herança preconceituosa, o que colocou negros livres sujeitos à violência do

11 SILVA JÚNIOR, H. H. *Discriminação racial na escola*, p. 26.

12 ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Relações raciais na escola*: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas, 2006, p. 53.

13 SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora C. Apresentação. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 35-50, 2013, p. 47.

abandono, do racismo e da conseqüente exclusão.

A Abolição representou apenas uma etapa na extinção da estrutura colonial sem, contudo, concretizar a cisão com o passado. Marcado pela herança da escravidão e do preconceito, o negro a partir de então foi abandonado à própria sorte e se viu obrigado a conquistar por si sua emancipação real.¹⁴

O cenário, entretanto, era mais complexo do que se imaginava. O acesso à escolarização formal, além de ser um mecanismo para se atestar a inferioridade do negro, foi entendida, segundo os estudos de Veiga,¹⁵ como uma forma de civilizar os grupos vistos pelas elites, como impeditivos da coesão social brasileira: “[...] a raça forte não destrói a fraca pelas armas, esmaga-a pela civilização.”¹⁶

Passados quase 200 anos, as experiências educacionais dos alunos negros continuam substancialmente desiguais. Não obstante, a existência de alunos negros nas escolas brasileiras tenha crescido nos últimos 10 anos, as discrepâncias raciais nos índices educacionais ainda são constantes:

Evasão: a proporção de jovens de 15 a 29 anos que não concluíram o ensino médio e não estudavam em 2019 era maior entre pretos e pardos (55,4%) do que entre brancos (43,4%).

Anos de estudo: pretos e pardos têm menos anos de estudo (8,6), em média, se comparado aos brancos (10,4).

Reprovação: é menor a proporção de pretos e pardos que estudam na série correta de acordo com a idade (85,8%).

Entre alunos brancos, o percentual é de 90,4%.

14 SILVA, Petronilha B. Gonçalves; BARBOSA, Lúcia M. A. *O pensamento Negro em Educação no Brasil*. São Carlos: UFSCAR, 1997, p. 78.

15 VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 39, Set/Dez 2008.

16 CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo, 1902, p. 47.

Analfabetismo: a falta de acesso à educação é mais frequente também entre negros. O índice daqueles que não sabem ler e escrever é maior na população negra (8,9%), do que na branca (3,6%). Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).¹⁷

Percebemos que tais indicadores, associados a outros como distorção idade-série, qualidade do equipamento escolar e o currículo escolar aplicado, denunciam as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão de seus itinerários escolares.

Paradoxalmente, a educação que tem a função de libertar, torna-se importante mecanismo de dominação e controle, como bem denunciou Paulo Freire, na obra "Pedagogia do Oprimido":

A invasão cultural, que serve à conquista e a manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A "superioridade" do invasor. A "inferioridade" do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido.¹⁸

Fincando raízes nos aspectos mais justos e urgentes da realidade multicultural brasileira, faz-se necessária uma educação que propicie a construção do pensamento crítico e da não obediência cega.

2. Em busca da justiça: a descolonização do currículo

Em sistemas educacionais marcados por desigualdades, a promoção de práticas de justiça curricular torna-se um imperativo. A justiça curricular se materializa quando os temas e conteúdo são abordados a partir da posição dos menos favorecidos.¹⁹

17 PNAD. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*: PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2019, p. 13.

18 FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 59.

19 CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*: racismo, precon-

É posicionada por Santomé²⁰ como um critério para a valorização dos saberes locais nos espaços escolares e é elemento indispensável para a construção de um futuro equânime:

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo.²¹

A perspectiva teórica de Santomé foi inspirada nas contribuições de Connell (2006) e Torres (2011). Nos anos 90, Connell ofereceu uma abordagem a esse conceito, em que destacou a geração de culturas contra hegemônicas em favor dos menos favorecidos, muitas vezes marginalizados ou excluídos dos sistemas educacionais e, portanto, dos sistemas sociais e culturais.

A justiça curricular comunga com os princípios da necessária descolonização do currículo; contra um currículo de natureza não representativa e inacessível. Segundo Gomes,²² um currículo passa a não ser representativo quando edifica ensinamentos que ignoram histórias essenciais. Um currículo é considerado inacessível ao impedir que seus interlocutores se reconheçam nas narrativas apresentadas.²³

ceito e discriminação na educação infantil. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: USP, 1998, p. 64.

20 SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Gráficas, 2013, p. 9.

21 *Ibid.*, p. 10.

22 GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os Currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008, p. 23.

23 *Ibid.*, p. 38.

E estes fatos se processam na escola, lamentavelmente, representando a desvantagem de um vasto coro de vozes segregadas.

Em função de suas disposições excludentes, o currículo aplicado não é somente depreciativo, como também equívoco, falho; eurocêntrico. Almejar a justiça curricular é proteger a democracia, reiterando a relevância de uma educação delineada para a convivência humana, vislumbrando a paz e a igualdade.

Segundo Munanga,²⁴ o discurso da modernidade sob a narrativa da igualdade de oportunidades, delegou à escola e ao currículo, incoerentemente, o papel de defensores da igualdade, naturalizando, nesse processo, o discurso da meritocracia.

A literatura acadêmica da área avançou, pautada em pesquisas sobre a realidade escolar, e encarregou-se de mostrar os meandros desse raciocínio. Com ele legitima-se a desigualdade por meio do mérito individual, desconsiderando as diferenças de classes sociais, assim como as provocadas pelos preconceitos e as muitas diversidades humanas.²⁵

Somente a partir de uma credulidade cega é que educadores supõem que existe neutralidade no currículo. É chegado o momento de destravar olhares para compreender que o currículo escolar é o produto das tensões culturais, políticas e econômicas presentes na sociedade, tornando-se, na maioria das vezes, a expressão dos interesses dominantes.²⁶

É chegado o momento de compreender que a pluralidade cultural de nosso país nos impele a buscar a pluralidade de um currículo, que assegure requisitos de justiça social e de uma educação antirracista.

24 MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Fundamental; 2000, p. 48.

25 MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, p. 97.

26 APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, 2001, p. 64.

3. Por uma Educação antirracista

A educação antirracista é o exercício da esperança, a prática de desfazer e dismantelar os sistemas de opressão, a prática da liberdade e do dizer a verdade. É também uma educação que cura e que restaura, ao valorizar a identidade e a trajetória dos diferentes grupos culturais, muitos dos quais invisíveis, e que constituem o Brasil.

A coragem é o alicerce da educação antirracista. A coragem deve estar presente em todos os atos pedagógicos, desde a denúncia da existência do racismo, de como ele é realizado e como é construído em sistemas e estruturas, até como as ações racistas são naturalizadas na armadilha do “mito da democracia racial” e como o racismo é defendido, sustentado e perpetuado ao longo dos séculos.

As teses que fundamentam o “mito da democracia racial” ganharam impulso no Brasil na década de 1930, com a publicação de Casa-Grande & Senzala, de Gilberto Freyre e constituíram-se no fundamento das desigualdades étnico-sociais da sociedade brasileira, apoiando-se na equivocada ideia de que a escravidão brasileira era branda e o clima cordial existia entre os senhores e escravos, transmitindo a falsa imagem de igualdade racial.

Somente a partir da década de 1960, olhares críticos a esta tese iniciam uma contestação, especialmente, os sociólogos Emília Viotti da Costa e Florestan Fernandes. Descortinou-se a falácia e ficou evidente que a harmonia social apresentada por Freyre não podia ser verdadeira, principalmente quando se considera a ampla desigualdade racial em relação a oportunidades de emprego, moradia, segurança, educação, saúde, entre outros indicadores socioeconômicos, efetivando-se desta forma o mito. Nas palavras dos próprios sociólogos citados:

Emília Viotti da Costa:

Como puderam os brasileiros da geração de Freyre desconhecer seus próprios preconceitos? Como puderam os negros brasileiros daquele período permanecer cegos à discriminação que era um grande e inflexível fato de vida para a maioria deles? Como puderam os brasileiros atentos e esclarecidos, brancos ou negros, fechar seus olhos às realidades da discriminação racial, quando estas realidades estavam inteiramente claras nas estatísticas oficiais amplamente divulgadas?²⁷

Florestan Fernandes:

Como socialista, como militante de movimento social, como sociólogo e professor, coloquei-me na vanguarda dos que combatiam na questão do negro, que não é apenas social, é racial, a pior herança da sociedade de castas. Ela trouxe para o presente todas as formas de repressão neste país. Enquanto não houver liberdade com igualdade para o negro, a ideia da democracia racial é um mito.²⁸

É preciso conscientizar alunos, brancos e negros, segundo Santos,²⁹ de que os privilégios de uma camada da população brasileira têm uma origem histórica, que não mantém relação com superioridade cognitiva, mas vincula-se aos desiguais acessos aos bens culturais e materiais de outro segmento da população, sobretudo os negros.

Para tanto, é imperioso que o trabalho da escola deva inicialmente perpassar pela formação dos educadores, em suas mais distintas funções no ambiente escolar para, posteriormente e conseqüentemente, ser voltado aos alunos.

27 COSTA, Emília Viotti. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Unesp, 1979, p. 230.

28 FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo*. São Paulo: Campanhia Nacional, 1971, p. 82.

29 SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2013, p. 35.

A educação antirracista tem como bandeira a luta. A militância de homens e mulheres, educadores e educadoras que se movem por valores como a democracia, a igualdade de direitos e oportunidades e empenham-se ativamente contra ideias e práticas que contrastam com esses valores.

Que tenhamos cada vez mais educadores engajados na luta antirracista, transmissores diligentes de recursos essenciais, a fim de que seus alunos possam ler o mundo e a própria história com criticidade e dignidade.

Conclusão

Antes que possamos ter salas de aula antirracistas e um sistema educacional mais justo, os programas de formação de professores precisam passar por um rigoroso processo de conscientização.

As universidades necessitam sobrepujar “a retórica reconfortante de equidade, diversidade e inclusão”³⁰ e cotejar os valores, estruturas e comportamentos que perpetuam o racismo sistêmico no interior de suas próprias instituições, uma vez que, só progrediremos se aqueles com responsabilidade na formação docente compreenderem, a priori, como o racismo sistêmico está enredado em seu próprio alicerce organizacional, nas políticas e nas suas práticas e como torna-se corresponsável para a manutenção da desigualdade e da injustiça social.

Em uma trajetória de lutas, há muitas vozes clamando pela equidade e, dentre essas várias vozes, uma bandeira de luta se destacou – a Lei 10.639/03, para retificar os desenganos que falsearam as culturas de linhagem africana nos domínios onde existiram os liames do trabalho escravo.

30 GOMES, Nilma Lino. *Descolonizar os Currículos*, p. 13.

Fazer prosperar a Lei 10.639/03 é tornar pública uma história e cultura que deve ser estudada; a história de homens e mulheres, negros e negras que foram construtores do país chamado Brasil.

Implantar um currículo justo é mostrar aos alunos – futuro de nosso país – que saberes foram silenciados, mas não mais o serão e que o combate ao racismo se tornou um componente explícito do currículo e da lei educacional

Este não é um caminho fácil, mas é o caminho possível.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas, 2006.
- APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, 2001.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.
- BRASIL. *Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: USP, 1998.

- COSTA, Emília Viotti. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Unesp, 1979.
- CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo, 1902.
- FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo*. São Paulo: Campanha Nacional, 1971.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os Currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008.
- GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 2012.
- FUNDRACRED de Crédito Educativo. *Educação para a Igualdade*. Porto Alegre, 2020, p. 24. Disponível em: <https://www.fundracred.org.br>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?* 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MELLO, Marina Pereira de Almeida. *O apagamento da cultura afro e democracia racial*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), 2018.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Fundamental; 2000.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio; FAPERJ, 2012.

- PNAD. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*: PNAD: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- PONCE, BJ. Em Busca Da Justiça Curricular: as Possibilidades Do Currículo Escolar Na Construção Da Justiça Social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 28 ago. 2021.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Gráficas, 2013, p. 9.
- SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2013.
- SILVA JÚNIOR, H. H. *Discriminação racial na escola: entre a Lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora C. Apresentação. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 35-50, 2013, p. 47.
- SILVA, Petronilha B. Gonçalves; BARBOSA, Lúcia M. A. *O pensamento Negro em Educação no Brasil*. São Carlos: UFSCAR, 1997.
- VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 39, Set/Dez 2008.

10 - Por uma cultura do respeito e da paz

Marcus Rafael Rodrigues¹

Introdução²

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”³

Desejar a paz tem sido uma constante que há muito tempo assume contornos mundiais. Nos últimos séculos, o senso contrário à dinâmica de terror e vilania, desempenhados por representantes de Estados-nações, por grupos políticos e religiosos que buscam dominar territórios, recursos e principalmente pessoas, tem crescido exponencialmente. E é esse fato que, infelizmente, pode suscitar uma falsa sensação de seguridade no que se refere à coexistência pacífica e respeitosa entre a imensidão de manifestações plurais, que incomensuráveis, continuam a desafiar os parâmetros da convivência qualificada. Essa falsa sensação pode ensejar ainda a também ingênua concepção de que perseguições, crimes institucionalizados pela jurisprudência ou pela compreensão comum, preconceitos e todas as atitudes de depreciação do humano, ficaram no passado ou não são mais

1 Mestre e Doutorando em Educação pela UFSCAR-Sorocaba; bacharel em Filosofia e Teologia; Licenciado em Filosofia e Letras; possui especialização em: História, Cultura e Teologia Judaico-Cristã; em Ensino de Filosofia; e em Planejamento e Implementação da Educação a Distância. Atua como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) junto ao Programa de melhoria da convivência e proteção escolar (CONVIVA).

2 O presente texto ainda não havia sido publicado; foi revisitado e revisado e compõe parte da dissertação de mestrado “O conceito de tolerância e seu valor pedagógico: questões sobre a pluralidade e a coexistência pacífica” apresentada por mim junto à UFSCAR-Sorocaba em 2016.

3 MANDELA, Nelson. *Um longo caminho para a liberdade*: autobiografia de Nelson Mandela. Lisboa: Planeta manuscrito, 2012.

praticadas por aqueles que almejam o poder ou que ignoram a perspectiva do outro.

Por ocasião das vítimas no atentado terrorista em Nova York e Washington, celebra-se todos os anos, na data de 21 de agosto, o dia para memória e tributo às vítimas de terrorismo. Esse marco foi instituído pela ONU (Organização das Nações Unidas) e neste ano sua reflexão se deu a partir de um evento internacional que prestou homenagem às vítimas sobreviventes a esse evento trágico. Eventos como esse buscam, a partir de alinhamentos com “Os Direitos Humanos”, mas principalmente, em deflagrado embate, estimular o combate às novas formas assumidas pela criminalidade e, assim, construir uma nova arquitetura das relações humanas, visando, em última análise, o desenvolvimento e o espraiamento empático e, até solidário, dos valores essenciais e qualificados da convivência pacífica ou da coexistência respeitosa.

Não é redundância dizer que o crime e o terror têm sido perpetrados constantemente pela ignorância em relação ao outro, no sentido de ignorar as condições, as necessidades e idiosincrasias que compõem a existência alheia. Em suma, trata-se da relativização das relações intersubjetivas.

Mas, também, trata-se da busca de poder, de domínio e de construção de um status capaz de intimidar. Mecanismo este, que no Brasil é bem conhecido e se pode observar por meio de concepções do dia-a-dia, tais como o falso racismo reverso, o mito do legislativo em atribuir a demarcação de terra indígena à década de 1980 – quando da Constituição Cidadã –, o mito da democracia racial, a concepção de igualdade de condições entre a comunidade negra e a comunidade branca no que diz respeito aos meios de sobrevivência e às condições de ascensão social por meio da educação, sem contar tantas outras veladas ou desnudas atitudes, valores e concepções que perpassam o ideário nacional.

A implicação de versar e debater acerca do respeito e da paz no âmbito social em detrimento de uma cultura de desrespeito, de violência e de morte, de terror propriamente dito, torna-se imperiosa quando a consideração do outro começa a ganhar contornos de preservação, de cuidado, de saúde, de condições de vida e, conseqüentemente, de respeito e de paz. Somente assim, é possível potencializar os valores éticos que envolvem a condição humana consciente.

Partindo do pressuposto de que a paz e o respeito são atributos que condicionam a humanidade à boa convivência, cumpre salientar a importância da tolerância como valor humano e pedagógico fundamental para que a sociedade consiga não somente estabelecer-se, mas, principalmente, manter-se presente, muito embora a realidade possa nos dar a impressão de um retorno à guerra hobbesiana do "*Bellum omnia omnes*", o que não é despropositado afirmar, vez que em última análise, a tolerância "[...] sustenta a própria vida, porque a perseguição muitas vezes visa a morte, e também sustenta as vidas comuns, as diferentes comunidades em que vivemos. A tolerância torna a diferença possível; a diferença torna a tolerância necessária"⁴

Se, portanto, o caminho para se chegar à paz passa pela tolerância, isso significa que é preciso ensinar às pessoas, desde a mais tenra idade, de que se apropriem de valores e comportamentos que ulteriormente qualifiquem o viver comum. Comumente atribuído à Nelson Mandela, o pensamento inicial parece associar-se diretamente ao âmbito do que pretende esse breve texto: incentivar o leitor a associar a paz que se deseja socialmente ao procedimento da tolerância que pode ser aprendido e se assim pressupõe-se, está diretamente relacionado com o universo escolar, com o ensino e com a aprendizagem, que não raro, bem ou mal, sob olhar de apreciadores e de detratores, é o instrumento que contribui diretamente, no presente, para a superação de um

4 WALZER. Michael. *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. XII e XIII.

passado assimétrico e de aparelhamento pela normatividade seletiva, para a confecção de um realidade futura, ambientada nos valores universais garantidores da sadia convivência entre os totalmente outros, os não iguais e, portanto, múltiplos.

1. A educação como prática de tolerância

As inúmeras transformações no âmbito social fazem com que, de tempos em tempos, os papéis sociais sejam reavaliados e até ressignificados. Também o papel social da escola tem sofrido alterações decisivas, pois cada vez mais comporta demandas imprevisíveis, tanto de diversidade, herança cultural, quanto de aperfeiçoamento e novas tecnologias. Tem se destacado seu papel de promotora da convivência e, portanto, seu papel político, em última instância. Tendo como referencial teórico Michael Walzer (1999) e Hannah Arendt (2013), pretende-se propiciar uma reflexão que, ao menos, dê ensejo para discussões futuras acerca da educação como instrumento de respeito e paz.

Nesse aspecto da abordagem, Walzer (1999) sugere que a tensão que se observa no interior do âmbito escolar é a oportunidade pela qual é possível educar os indivíduos para a prática tolerante da convivência pacífica, vez que a escola é o lugar onde se encontram as diversidades e as multiplicidades que forjarão a comunidade da qual ela mesma é fruto e parte fundamental. Dessa afirmação, pode-se inclusive dizer que ela é o vértice das discussões político-sociais que se estabelecem externamente, isto é, ou dela foram extraídos, ou para ela convergem direta ou indiretamente.

Assim, o autor aponta para indícios de conflitos intraescolares que insinuam a necessidade da tolerância enquanto paradigma subjetivo, mas também, como baliza orientadora do proceder escolar objetivo, em seus diversos aspectos, notadamente na relação Estado (currículo) e escola, Estado e família, escola e

família, escola-conteúdo e aluno, aluno e professor, professor e conteúdo, entre tantas relações possíveis de serem observadas através do âmbito da educação formal.

No entanto, esses conflitos colaboram diretamente para a valorização do conceito de tolerância como promotor da convivência pacífica. Em primeiro lugar, o conflito entre *Polis* e *Domus* (Estado e família/casa), que pode aparentar uma discussão superficial, porém de substancial importância, sobretudo, quanto à classificação da educação como política ou de sua exclusão desse âmbito, visto sua vinculação às proposições relacionadas com a tolerância praticada, a saber, essa propositura traduz na escola a relação entre Estado e família enquanto grupo e a relação entre os indivíduos que compõe essas esferas sociais.

Tal categorização diz respeito ao conflito que se estabelece a partir da mencionada relação em que a criança como indivíduo, formado pela educação dos valores familiares relativos ao seu pertencimento primeiro, passa a frequentar a escola, entrando em contato com outros conhecimentos previamente estabelecidos e adquiridos pela humanidade ao longo de sua existência e que passam a compor a dimensão ampliada do mundo previamente estruturado, trata-se da relação estudante (indivíduo) com a escola (estrutura pré-estabelecida – conhecimentos acumulados histórica e culturalmente)

O segundo conflito parte dessa aproximação entre indivíduos que representam seus grupos sociais e familiares e são inseridos na dinâmica relacional escolar, relação que muitas vezes incide em tentativa de dominação de grupos menores numericamente ou, de grupos diferenciados culturalmente donde se deve precaver de tal usurpação que na verdade reconhece a escola como formadora mais efetiva inclusive do ponto de vista da convivência.

Contudo, a mencionada precaução não se refere exclusivamente a esses grupos que emergem da prática social e que de maneira proselitista pretendem-se hegemônicos e, por isso

mesmo, buscam doutrinar a partir da infância, por vezes não reconhecidos formalmente, mas pode ser assumida pelo próprio Estado quando se pretende totalitário. Assim, a tolerância quando associada internamente ao fazer escolar torna-se necessária visto parecer o único modo pelo qual se pode conferir à escolarização, considerada enquanto instrumento intermediário, uma postura crítica de convivência pacífica e ao mesmo tempo limitadora dos espaços entre pareceres diferentes.

O terceiro problema é o mais contundente, tanto por sua aparência quanto por aquilo que dele quase não se discute, talvez pelo fato de que a resposta histórica não colabore diretamente com as possíveis intenções investigativas dos que a empreendem. Aparentemente a discussão gira em torno da definição acerca do caráter político da educação, como mencionado no primeiro conflito, contudo, o aspecto que se depreende dessa perspectiva primeira está contido nas entrelinhas do problema e diz respeito ao embate entre as esferas pública e privada, que em Arendt (2013a) é o principal fundamento da crise da educação contemporânea.

Por isso, tendo como ponto de partida a reflexão acerca do papel mediador da escola, ou de sua instrumentalização, bem como a associação da tolerância à política, nos moldes como se apresenta na atualidade, seja pela aparente pureza de seu proceder, seja pela genuína tolerância que parte da igualdade mínima como pressuposto, mas, que mantém a ênfase axiológica sobre a diferença como fator pacificador dessa convivência, se consolida a necessidade de avaliar os efeitos e as nuances dessa relação entre escola e política, como representantes do embate citado por Arendt (2013a) entre as esferas pública e privada, cuja maior reverberação se observa no ambiente escolar entendido como local de forjamento da convivência pacífica entre os diferentes.

A origem do conflito situa-se, de um lado, pela postura do Estado em estabelecer parâmetros que se possam reconhecer pelo currículo escolar e que estejam em acordo com a forma-

ção pretendida por ele e estabelecida no espaço democrático de participação. Por outro lado, as crianças, não consideradas aprioristicamente, isto é, como *tabula rasa*, trazem para a escola, a educação não formal (não-escolar), recebida pelos pais e pelos grupos dos quais participam, que até então perfaziam única e exclusivamente a construção identitária individual, mesmo que tais características fossem notadamente individualizantes de sua personalidade e de seu conhecimento. Assim, compreende-se a natureza de tal conflito, pois, “todos os regimes internos têm de ensinar seus próprios valores e virtudes, e esse ensino certamente irá rivalizar com tudo aquilo que as crianças aprenderam de seus pais ou em suas comunidades.”⁵

É dever do Estado ensinar a todas as crianças seus próprios valores e o fortalecimento de sua cultura. Isso, a princípio, pode rivalizar com crianças que vêm de outra comunidade política, com costumes diferentes. No entanto, é justamente essa diferença e seus desafios que podem proporcionar uma útil lição de tolerância.⁶

Por isso, ao educar as crianças, não se pode desprezar que também se está fazendo reverberar, como via de mão-dupla, ou seja, assim como a escola recebe nos estudantes as nuances próprias de seu pertencimento primeiro e procura equacioná-los no sentido de equidade, também os inúmeros grupos de onde derivam os referidos estudantes recebem através destes mesmos as novas concepções às quais os grupos familiares não possuíam acesso ou deliberadamente as desprezavam.

Trata-se de uma troca de valores e significações própria de todo tipo de relação considerada dialética. Contudo, a depender das intenções, sobretudo do Estado, pode-se gerar e incentivar

5 *Ibid.*, p. 93.

6 GODOY JUNIOR, V. J. de. *O comunitarismo de Michael Walzer e as interfaces com a educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2013, p. 194.

fantasias de se estabelecer um “Novo mundo” em detrimento de um “Velho mundo”;⁷ é a chamada ideologia de assimilação.

O papel político que a educação representa em uma terra de imigrantes, o fato de que as escolas não apenas servem para americanizar as crianças, mas afetam também a seus pais, e de que aqui as pessoas são de fato ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças. É claro que a verdadeira situação não é esta. O mundo no qual são introduzidas as crianças, mesmo na América, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele pela imigração.⁸

A pensadora tem como ponto de partida a absolutização que pode estar implícita à fantasia de assimilação mencionada, que via de regra instrumentalizaria a educação escolar em prol de

7 Segundo Arendt, “o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir de tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e natureza novos. No que toca à política isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *Fiat accompli*, isto é, como se o novo já existisse. Por esse motivo na Europa, a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feito tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 225. Desta forma, a filósofa chama a atenção para a desconfiança que se deve cultivar no que diz respeito ao parecer que liga a educação à política, pois a doutrinação em prol de um Estado totalitário, estrategicamente, lança suas raízes na escolarização como forma de uniformizar tanto currículo, quanto atitudes e mentalidades que não se restringem unicamente ao âmbito escolar, e cuja reverberação se observa na sociedade como um todo. Assim, a ilusão de um mundo novo em detrimento de um mundo velho mostra-se fruto de uma ideologia onde pode justificar a exclusão dos que constituíram o mundo como ele é, isto é, a extinção dos idosos, que representam a velhice do próprio mundo e, também, a extinção da memória daqueles que decisivamente colaboraram com sua existência passada na constituição mundana com suas características positivas e negativas.

8 ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 226.

uma separação entre o “velho” e o “novo”, tal como na dinâmica das ideologias já mencionadas cuja função maior é fazer perder a força que se obtém pela convivência. Essa separação nada mais é do que a perda do senso comum em prol de uma uniformização atitudinal, evitando tanto a espontaneidade aleatória, quanto as discrepâncias que em algum sentido impediriam a governança, sobretudo pelo grau de imprevisibilidade que pode surgir do contato entre o “novo” e o “velho”.

Assim, questões de gênero, de credos, de etnias, entre tantas outras idiosincrasias, acabam por construir a identidade escolar enquanto prática social e política marcadamente pluralista, justamente pelo fato de compor-se pela aleatoriedade dos diversos grupos familiares que seus estudantes representam. E, neste quesito, Walzer e Arendt (2013) inicialmente distanciam-se na interpretação sobre a ligação entre escola e política, no entanto, ao incorporar a educação e, conseqüentemente, a escola às suas reflexões – como lugar do encontro entre a educação cultural trazida pelas crianças, mas também, da educação formal e estatal, bem como seus efeitos na vida familiar – acabam denotando seu caráter político.

Todavia, deve-se observar que para além da incorporação da educação escolar, em suas ponderações, também postulam princípios que lhes são caros para tal associação entre política e educação. Assim, em Arendt, se observa o embate crítico em prol da não-uniformização ou massificação totalitária e, ao mesmo tempo, a luta contra o engendramento de uma sociedade que contradiz os princípios da pluralidade, daí a filósofa entende que no tocante à educação deve-se precaver de sua instrumentalização pelo parecer político, pois sua eficácia serviria, inclusive, para práticas de padronização indesejada no âmbito democrático e de convivência.

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força.⁹

Nesse sentido, é preciso que se esclareçam dois dos principais aspectos pelos quais, segundo a pensadora, a educação supostamente não se enquadraria no âmbito da política propriamente dita, mas também, tal justificação é importante pelo fato de que a compreensão desses pressupostos, a título de coerência interna, coaduna-se com as perspectivas político-educacionais das proposições práticas walzerianas relativas à tolerância que, em última instância, notabilizam seu papel tanto de atitude política de convivência, quanto de educação em prol da pacificidade constante no ato de preservação do mundo.

A princípio, dos pressupostos de Arendt (2013a) depreende-se que o fundamento de sua elaboração tem a ver com a distinção entre a esfera pública e a esfera privada que correspondem à vida mesma da política e da família respectivamente; em consequência sua afirmação também tem a ver com aquilo que Marcuse (1970) denominou como “ditadura da maioria”, e que possui ligação com as pedagogias modernas no quesito fortalecimento da identidade comum e, na chamada autonomia infantil. Desta última desenvolve-se a justificação do enunciado arendtiano sobre a não ligação entre política e educação que, ao afirmar a autonomia do estudante em seu mundo exilado, o fecha para a relação com o mundo dado e o coloca em status de superioridade enquanto não dependência dos veteranos. Tal afirmação de autonomia inviabiliza, inclusive, a tolerância como atitude

9 *Ibid.*, p. 225.

tanto política quanto escolar que vincula as esferas em questão pela escolarização enquanto compromisso com o mundo posto.

Para Arendt, o problema da livre e indiscriminada associação entre política e educação ultrapassa as breves citações que se podem encontrar em seu célebre texto “A crise na educação”, mas estende-se à obra “A condição humana”, onde a autora trata das perspectivas filosóficas e políticas que permitiram a humanidade chegar ao limite de sua condição, o extermínio de si mesma, propiciado pelo regime totalitário alemão; através desse limite é possível deparar-se com os fundamentos de sua afirmação acerca daquele dilema educacional.

Assim, o primeiro aspecto de sua preocupação é decorrente desse intento explicativo e, ao mesmo tempo, denunciativo dos absurdos engendrados pelo horror da Segunda Guerra Mundial, que inclusive a impulsiona a escrever a referida obra, isto é, a autora parte de um dilema notadamente humanitário,¹⁰ cujas raízes comprovadamente encontram-se na esteira de uma política de consideração homogeneizadora e que, ao mesmo tempo, foi engendrada a partir do âmbito social de convencimento e doutrinação ideológica, ou seja, para ela, a mera associação da

10 É importante mencionar que, muito embora a autora situe sua reflexão político-filosófica na experiência alemã da Segunda Guerra Mundial, e que sua reflexão acerca da educação esteja situada geograficamente entre as fronteiras estadunidenses, a própria filósofa afirma a universalidade dramática com que se constitui, tanto a guerra quanto a crise, para além dos fronts em que ocorreram no momento de sua análise. “[...] se compararmos essa crise na educação com as experiências políticas de outros países no século XX, com a agitação revolucionária que se sucedeu à Primeira Guerra Mundial, [...] é de fato tentador considerá-la como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século, [...] Se isso fosse verdadeiro, contudo, a crise em nosso sistema escolar não se teria tornado um problema político e as autoridades educacionais não teriam sido incapazes de lidar com ela a tempo. Certamente, há aqui mais do que a enigmática questão de saber porque Joãozinho não sabe ler. Além disso há sempre a tentativa de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importante somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país”. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 222.

educação, sem as devidas ressalvas, à política, entendida ao modo como é praticada na contemporaneidade, usurpadora das esferas de tudo aquilo que se constitui como público e social, é nociva e compromete o próprio futuro da sociedade.

Em consequência das ponderações de sua obra, Arendt (2013b) atenta para a possibilidade de que a educação tenha seus pressupostos de convivência mútua perdidos ou distorcidos pela normatização/homogeneização, na tentativa de igualar as idiosincrasias tipicamente humanas, ou, pelo *éremos* (*deserto*), em outras palavras, pelo enfraquecimento comum através da política de obliteração da comunicação no exílio comunitário, que visa fortalecer as comunidades em sua identidade (*idion*) aparente, mas evita seu envolvimento com outros grupos.

Noutra oportunidade, analisando Aristóteles e a sociedade grega Antiga, Arendt apresenta o argumento que esclarece, de certa forma, o modo como surge o problema da identidade enquanto subjetividade, como fator a ser valorizado para se reconhecer a cidadania privada e ao mesmo tempo comum.

Segundo o pensamento grego, [...] o surgimento da cidade-Estado significou que o homem recebera, "além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma nítida diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)."¹¹

Assim, a partir da constituição do "eu" privado e do "eu" social, é possível entrever os citados aspectos de conflito entre as esferas decorrentes dessa constituição que se observou primeiramente na *Polis* grega, ainda que de maneira seminal e que reverberaram até o presente do fazer político-social.

A crítica arendtiana vai de encontro às pedagogias modernas que, justificadas sob o argumento da autonomia do aprendiz,

11 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 28.

inventam um mundo à parte, o da infância. Nesse mundo, o esforço é para que se tornem alheias aos aspectos extraescolares, isto é, ao mundo para o qual deveriam ser preparadas, e no qual inegável e gradativamente estão sendo inseridas mediante conteúdos e convivências tanto com adultos mais experientes capazes de, pela dinâmica escolar, estabelecer uma troca de experiências múltipla e praticamente incomensurável, do ponto de vista qualitativo, mas também, excluídas da convivência com outras crianças de formação inicial diversa e por vezes antagônica, no que se refere à gradação e à própria faixa etária.

Sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste no ensino e na aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta.¹²

A composição desse chamado, mundo infantil, enfatizado por práticas escolares de valorização do ato de brincar como forma de aprender conteúdos em detrimento de práticas preparatórias para o mundo adulto, representado pelo ensino-aprendizagem conteudista e pelo ato de fabricar, quando considerados a partir de sua exclusividade, submetem a criança à perda do senso de responsabilidade pelo mundo do qual também é artífice, e à perda do sentido de hierarquia mínima necessária, relativa à velhice do mundo, pois, ao conviver somente com outras crianças, engendra-se uma homogeneização que, longe de tornar iguais os direitos e as oportunidades, sujeita a criança ao domínio tirânico

12 ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 233.

da maioria, impossibilitando-a de escapar dele pela expressão voluntária e espontânea, e isso se dá pelo fato de não haver uma representação capaz de intervir de fato numa realidade arbitrária de aprisionamento e empobrecimento das experiências.

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual, não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos.¹³

A padronização que decorre dessa ausência é observada através da perda do senso de autoridade cuja consequência óbvia é a geração de uma sociedade em que a tolerância é na verdade ou um empecilho, porque exige a consideração do diferente num ambiente de "iguais", ou, uma atitude de condescendência na relação entre grupos novos e velhos, nesse sentido, essa convivência tem caráter de permissão e frequentemente revela a inferioridade de um dos grupos. É por isso que, com base na concepção da filósofa esse modelo pedagógico não pode ser útil à tolerância entendida como pacífica, pois, através dela "as relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas."¹⁴

13 *Ibid.*, p. 230-231.

14 *Ibid.*, p. 230.

Portanto, o primeiro aspecto destacado pela pensadora relativo à sua afirmação de nocividade da aproximação entre política e educação se justifica na postura isolacionista em prol da padronização e do silenciamento das minorias, bem como, nas perdas do senso comum e do senso de autoridade minimamente necessário para o estabelecimento do tecido social e por abrir espaço a todo tipo de despotismo.

O segundo aspecto acerca do entendimento e das razões pelas quais a autora manifesta-se contra essa aproximação entre política e escola, provavelmente tem a ver com o arcabouço histórico e cultural do qual a filósofa extrai em grande medida suas teorias acerca do embate entre o público e o privado, entre a educação familiar e o citado "simulacro de educação", que se dá pela politização da primeira, ou pela educação de adultos relativa à esfera política.

Em "A condição humana", a filósofa parte da premissa que necessariamente fundamenta o surgimento da *polis* grega, a vida envolta pela atividade, que se pode observar tanto na família quanto na política, contudo, o ideal de liberdade que a perpassa sugere a dicotomia entre as esferas em questão principalmente pelo modo como colocam em prática as atividades que lhes são próprias. Muito embora se trate de uma abordagem cuja finalidade resida na busca de explicitar o sentido da *vita activa*, como parte do processo pelo qual ela pretende definir o homem e sua condição no mundo, é possível que se estabeleça um paralelo com sua concepção a respeito da citada afirmação de que a educação não pode ser política, bem como de seus desdobramentos relativos à tolerância.

O pressuposto básico da leitura arendtiana a respeito da *polis* e de suas nuances referentes ao público e ao familiar, consiste na análise do problema da necessidade¹⁵ que vigorava no ideário comum, sujeitando as atividades ou, ao mero ato de sobreviver, como no caso da ação intrafamiliar, do qual o responsável era o senhor, ou dominador, que exercia o governo unilateralmente, estabelecendo-se como maioral em relação aos outros membros da família, mas também, às atividades consideradas não de manutenção da vida, mas de qualificação dela, isto é, de cidadania, estas diziam respeito ao ato de intervir na cidade e, a partir dela, compor aquilo que era considerado como esfera pública, isto é, a reunião dos que governam suas casas e que compunham um corpo de igualdade já que todos esses governavam.

Tendo assim como pressuposto a vida e sua atividade, as noções de igualdade e de desigualdade, no sentido de hierarquia absoluta, eram os pareceres diretores da compreensão relacional nesse período. Por isso, a educação colaborava para a manutenção desse modelo de vida familiar pautada pelo senhorio do *pater familias*¹⁶ que, se mantido para as reflexões atuais, inviabilizaria a tolerância como modo de vida próprio da família, por se tratar de um governo fundado na desigualdade; por outro lado, ela colaborava também para a ausência do agir tolerante na esfera pública, pois, a igualdade entre os pares era tamanha que não havia nenhum tipo de escalonamento que implicasse a submissão do outro ou mesmo sua classificação enquanto dicotomia de superioridade e inferioridade.

15 “Desde Platão, os filósofos acrescentaram ao ressentimento de serem forçados por carências corporais o ressentimento contra qualquer tipo de movimentação. Porque o filósofo vive em completa quietude, somente o seu corpo habita a cidade, segundo Platão”. ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 19, nota 15.

16 Em nota, Arendt cita Coulanges em sua obra “A cidade Antiga”, referindo-se aos termos utilizados na Antiguidade para classificar o pai de família em seu exercício: “segundo Coulanges, todas as palavras latinas que exprimem algum tipo de governo de um homem sobre os outros, como *rex, pater, anax, basileus*, referiam-se originariamente a relações domésticas e eram nomes que os escravos davam a seus senhores”. ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 38-39.

A polis diferenciava-se do lar pelo fato de somente conhecer “iguais”, ao passo que o lar era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Significava nem governar nem ser governado.¹⁷

É nesse aspecto que se pode associar o princípio de igualdade ao princípio de liberdade, pois o indivíduo só poderia ser considerado livre quando compusesse o seletivo grupo dos que não mais se ocupavam das atividades escravizantes de sustento da vida e de hierarquia. Dessa forma, ser político era agir e intervir a partir de uma sociedade de iguais, onde não se poderia governar ninguém e tampouco ser governado.

Contudo, houve uma transformação ou inversão histórica das características da *polis* grega para o modelo de concepção tanto de governo como de constituição familiar vigentes na atualidade, invertendo a lógica das relações de igualdade e de liberdade nos referidos âmbitos público e privado,

A notável coincidência da ascensão da sociedade como declínio da família indica claramente que o que ocorreu, na verdade, foi a absorção da unidade familiar por grupos sociais correspondentes. A igualdade dos membros desses grupos, longe de ser uma igualdade entre pares, lembra antes de tudo a igualdade dos membros do lar ante o poder despótico do chefe do lar [...].¹⁸

Com tal inversão, a esfera privada, que correspondia ao âmbito doméstico onde havia um governante, passou a compor um modelo ampliado dito social, onde o Estado imita as funções paternas que na Antiguidade diziam respeito somente ao senhor

17 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 38.

18 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 48.

da casa e, ainda, a esfera pública entendida como lugar da liberdade e da igualdade, onde as ações em nada se relacionavam com a sobrevivência, mas diziam respeito à cidadania propriamente dita, isto é, tinham como *telos* a rivalização em prol da excelência daquilo que era característico da individualidade, foi relegada ao âmbito do particular e do privativo na atualidade.

Assim, associar a educação à política é despropositado quando não se faz a devida referência ao modelo escolhido para delas versar, ou seja, quando a filósofa pontua sua não conformidade com a ligação entre ambas, está considerando, em primeira análise, a historicidade e transformação do significado e da prática ocorridos ao longo dos tempos, mas, sobretudo, está pautando toda a usurpação já vivenciada por meio dos pareceres políticos quando, em contato com a vida social; dessa maneira, a aproximação indiscriminada de uma pela outra torna a convivência livre comprometida, vez que, como citado, “quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los da atividade política. [...] o objetivo real é a coerção sem o uso da força.”¹⁹ Depreende-se disto que o uso político de afirmação da autoridade não está identificado em qualquer âmbito de análise com a constituição de autoridade que se dá na vida escolar ou no sentido educacional em geral, pois sugere a construção de uma relação cujo símbolo maior será o assentimento ao que é ensinado, isto é, quem quer que queira educar no mundo atual, deve fazê-lo tendo em vista o modelo ideal a ser praticado socialmente, isto é, a convivência respeitosa e pacífica.

19 ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 225.

Conclusão

Se a educação exerce um papel político, este não está relacionado ao modelo praticado na sociedade atual. A política em geral, mas também a política voltada ao âmbito escolar enquanto aprendizado das relações no mundo, deve ser o aprimoramento das diversas formas de convivência. Nesse sentido, a educação e sobretudo a educação escolar parece estabelecer-se como o campo social no qual as características principais não mais se referem ao ensino e à aprendizagem de conteúdos e pautas curriculares postas, mas, cada vez mais assumem a incumbência de ensinar posturas, comportamentos e civilidades em relação ao outro, mesmo que isso possa ser pauta de outras grandes discussões acerca do papel da escola e de como também esse modelo de ensino, das relações, pode ser usurpado.

Portanto, a educação assim entendida contribui para qualificar a relação eu-outro, sujeito-sujeito e, em última instância, no aumento da consciência em relação a uma sociedade constituída pela diferença.

Referências

- ARENDET, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013a.
- _____. Hannah. *A condição humana*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.
- GODOY JUNIOR, V. J. de. *O comunitarismo de Michael Walzer e as interfaces com a educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2013.
- MANDELA, Nelson. *Um longo caminho para a liberdade: autobiografia de Nelson Mandela*. Lisboa: Planeta manuscrito, 2012.

- MARCUSE, Hebert; WOLFF, Robert Paul; JR. Barrington Moore. *Tolerância repressiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- RODRIGUES. Marcus. *O conceito de tolerância e seu valor pedagógico: questões sobre a pluralidade e a coexistência pacífica*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2016.
- WALZER. Michael. *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Parte III

Educação em Direitos Humanos

11 - A preservação dos Direitos Humanos para uma sociedade solidária

*Antonio Wardison C. Silva*¹

*Anna Melissa Marcondes Nascimento*²

*Maria Rita Cerqueira Hudson*³

*Meire Hellen Cristini da Silva*⁴

Introdução

A sociedade brasileira, fragilizada com o autoritarismo estatal e com a falta de liberdade durante a Ditadura Militar, obteve uma transformação significativa com a chegada da Constituição Federal de 1988, com o enfoque dado aos direitos e interesses populares, sendo assim apelidada de "Constituição Cidadã". Esta, por sua vez, provocou impactos não somente políticos, mas, sobretudo, sociais, ocasião em que a preservação dos Direitos

1 Pós-doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP; Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pró-reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

2 Aluna o Curso Direito do UNISAL, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim.

3 Aluna o Curso Direito do UNISAL, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim.

4 Aluna o Curso Direito do UNISAL, Unidade Lorena, *Campus* São Joaquim.

Humanos passou a ser considerada pilar para a segurança da democracia e outros valores atinentes à justiça coletiva.

Nesse âmbito, a conjuntura social brasileira pautou seu desenvolvimento em ideais humanistas de igualdade e dignidade, amplamente norteados pelo princípio da solidariedade, presente no artigo 3º da Carta Magna. Tal princípio veio firmar o atendimento a necessidades básicas do cidadão, como pressuposto de um crescimento nacional politicamente saudável e amparado nos Direitos Humanos. A sociedade ganhou um papel importante na concretização de tais direitos, com a educação adquirindo o ofício de perpetuar valores culturais e prezar pelo mantimento da individualidade e dignidade inerentes a cada pessoa.

1. Os Direitos Humanos com base nas diretrizes da legislação brasileira

Responsáveis por constituir as características fundamentais dos indivíduos, os Direitos Humanos são aqueles mantenedores das condições mínimas necessárias da pessoa humana, precognizando sua existência no âmbito individual e coletivo; tratam o ser humano como um ser em si considerado, com um fim em si mesmo. A esse respeito, impera Kant ao ser humano: “age como se fosse a máxima de tua ação se devesse tornar pela tua vontade em lei universal da natureza”⁵

Os Direitos Humanos possuem natureza evolutiva, sendo sua positivação em lei um resultado de um longo processo histórico. Um dos principais documentos que embasam os Direitos Humanos, como hoje são conhecidos, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou DUDH, que surgiu em 1947 como uma resposta à violação da dignidade da pessoa humana e tantos outros direitos desrespeitados durante a Segunda Guerra Mundial.

5 KANT, Emanuel *apud* SANTOS, Fernando Ferreira dos. *Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana*. São Paulo: Celso Bastos Editor, 1999, p. 26.

Trata-se de diretrizes criadas por um comitê da Organização das Nações Unidas, com a assinatura de 48 países, visando assegurar e proteger os Direitos Humanos.

A dignidade da pessoa humana, nesse sentido, surge como característica necessária e essencial a toda e qualquer existência humana, sem distinção entre as pessoas, como requisito para Direitos Humanos decorrentes. Diz Sarlet: "aliás, não é outro o entendimento que subjaz ao art.1º da Declaração Universal da ONU (1948), segundo o qual 'todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos'. Dotados de razão e de consciência devem agir uns para com os outros em espírito e fraternidade"⁶

Em 1988, a Constituição "Cidadã" foi promulgada no Brasil, refletindo em seu bojo muitos dos direitos assegurados pela DUDH, tomando como missão a preservação de direitos básicos e fundamentais à vida humana. A Constituição Federal de 1988 é chamada de "Constituição Cidadã" por causa de sua origem no período de redemocratização do país após o fim da ditadura militar. Neste período, ocorrido de 1964 a 1985, uma série de violações aos Direitos Humanos foram cometidas contra a população brasileira, o que gerou a necessidade de se ressaltar a importância deles na nova Constituição que surgia. Assim, todo o ordenamento jurídico brasileiro tem base nos Direitos Humanos; eles já estão dispostos na lei maior do país.

Todo o elenco de direitos e garantias dispostos no Art. 5º do texto constitucional, por exemplo, demonstra a preocupação que os constituintes tiveram com o estabelecimento da dignidade e segurança, muitos deles pautados nos Direitos Humanos. Estes são os chamados direitos fundamentais e não podem ser alterados por Emendas Constitucionais de forma a serem eliminados, conforme constatado no Art. 60, §4º da Constituição Federal,

6 SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Advogado, 1998, p. 104.

ou CF.⁷ Na fala de Flávia Piovesan, os direitos fundamentais têm função democratizadora e, por isso, são um elemento básico para realizar o princípio democrático.⁸ Comparando diretamente a Constituição de 1988 com a DUDH, é possível citar diversas garantias que elas têm em comum: vida, liberdade e segurança (no caput do Art. 5º da CF e no Art. 3º da DUDH); vedação à tortura (Art. 5º, III da CF e Art. 5º da DUDH); direito ao asilo político (Art. 4º, X da CF e Art. 14 da DUDH), entre outras.⁹

Como base inerente ao ser humano, a Constituição Federal de 1988 busca, em seu rol, garantir e preservar a dignidade da pessoa humana; seus artigos estabelecem ideias que ensejam direitos básicos e fundamentais à vida humana. Em seu art. 1º, III, a Constituição trata do princípio da dignidade humana como fundamento de todas as normas; apresenta uma visão personalista ao destacar que o Estado deve tomar suas medidas e ações com base e em razão dos indivíduos. Diz o art. 1º da CF:¹⁰

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

7 CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoacompilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

8 PIOVESAN, F. C. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018, p. 104.

9 DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

10 CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoacompilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

Nesse sentido, cabe mencionar a classificação dos Direitos Humanos com base em suas gerações ou dimensões. A primeira geração, marcada pelo ideal de liberdade, preconiza a autonomia do indivíduo frente ao Estado. Como exemplo, diz o art. 5º da CF:¹¹

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

É constatada a intenção do legislador em defender a supremacia da ação e escolha pelo indivíduo, como pressuposto para a isenção do Estado em relação ao cidadão, por respeito à sua liberdade individual, inerente ao ser.

Já a segunda geração é marcada pela igualdade e prestação positiva do Estado frente ao indivíduo, de forma a mencionar direitos pessoais a serem prestados e fornecidos pelo Estado. Diz o art. 6º da CF:¹²

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A terceira geração apresenta os direitos difusos e coletivos, pautados na fraternidade e expansão dos direitos, como também no âmbito da ecologia, por exemplo. Vide o art. 225 da CF:¹³

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

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

13 *Ibid.*

Por sua vez, a quarta geração se apresenta como um reflexo da globalização, democracia e pluralismo, possuindo caráter mais estrutural. Diz o art. 3º da CF:¹⁴

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em 2004, uma modificação no Art. 5º da CF por meio da EC 45/2004 trouxe-lhe um terceiro parágrafo: "§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais."¹⁵ Isto demonstra a preocupação que a Constituição Federal tem com os Direitos Humanos, mas gera dúvidas a respeito da hierarquia dos direitos trazidos em tais tratados.¹⁶

2. O princípio da solidariedade em uma sociedade pluralista

Voltada a atender aos interesses sociais, a Constituição de 1988 foi promulgada com o intuito de estabelecer e alinhar princípios que garantissem um crescimento e desenvolvimento estatal num viés humanista, favorável aos cidadãos. Assim, o princípio da solidariedade surge como um caminho para transcender o individualismo e reger uma sociedade democrática e igualitária.

14 *Ibid.*

15 *Ibid.*

16 GALINDO, G. R. B. O §3º do art. 5º da Constituição Federal: um retrocesso para a proteção internacional dos direitos humanos no Brasil. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, Fortaleza, v. 6, n. 6, p. 121-131, 2005, p. 121.

O princípio da solidariedade encontra respaldo no art. 3º da Carta Magna, que assim preceitua:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.¹⁷

O primeiro inciso do art. 3º trata da construção de uma sociedade livre, justa e solidária como um dos objetivos fundamentais da República Brasileira, referindo-se ao tratamento igualitário e igual acesso a direitos. Tal sentido pode ser extraído da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo art. 7º dispõe:¹⁸

Art. 7º - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Entende-se que a não distinção entre pessoas e seu direito de terem igual proteção por parte da lei as torna condutoras de uma vida humana e politicamente mais saudável, que é a ideia trazida pela Constituição Federal. Tal ideia de tratamento igualitário pode ser reafirmada e explicitada no art. 25 da DUDH, que estabelece um padrão de vida firmado na garantia de saúde, alimentação e outras necessidades básicas como um direito individual e inerente a qualquer cidadão. Diz o art. 25:¹⁹

17 CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

18 DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 jul. 2021.

19 *Ibid.*

Art 25 - 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Há, dessa forma, uma grande projeção dos direitos e ideais estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos como elementos estruturais do sistema democrático previsto no art. 3º da Carta Magna, em que a solidariedade ganha sua importância devido ao fato de que dela depende o equilíbrio e o desenvolvimento do Brasil como nação justa e igualitária, mencionada no texto constitucional. Depreende-se que, assim, a efetivação da solidariedade se daria como resposta a uma amplificação de direitos e deveres civis e sociais a fim de serem elevados do âmbito individual ao coletivo. De acordo com Ana Cristina Monteiro de Andrade Silva:²⁰

Deverão assim os membros dessa sociedade ter maior participação nas responsabilidades e decisões. E, com razão, acrescenta que é aí [na coparticipação das comunidades] que encontramos a razão da existência do regime democrático, deixando ao ser humano um campo mais vasto, que vai além de proporcionar a possibilidade de informar-se e exprimir-se, mas o leva a comprometer-se numa responsabilidade comum.

Uma sociedade solidária, nesse sentido, consistiria numa

20 SILVA, Ana Cristina Monteiro de Andrade. Princípio constitucional da solidariedade. *Revista CEJ*, ano XX, n. 68, jan.-abr., 2016, p. 38. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r35660.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

conjuntura social com participação ativa comum, em que a igualdade, a justiça e a liberdade seriam alcançadas à medida que fosse dada voz aos diferentes grupos sociais no que concerne às decisões e responsabilidades políticas, em se tratando de bens comuns.

Nos incisos seguintes do art. 3º, faz-se um rol de outros objetivos que, por meio de seu cumprimento, colaboram para a construção da solidariedade e exercício dos Direitos Humanos.

O segundo inciso, que se refere a “garantir o desenvolvimento nacional”, é um pilar da construção da solidariedade, não se tratando apenas de um desenvolvimento econômico, mas também social, político e sustentável.

Na Constituição, o objetivo de desenvolvimento nacional, conforme trazido por Malard, é processado por meio de políticas econômicas e nos conformes das estruturas socioeconômicas presentes no país.²¹ De acordo com a autora:

É um tal processo que permitirá a realização da justiça social, à medida que propiciará o aumento da produtividade da mão-de-obra, a elevação do padrão de consumo, uma participação maior do setor industrial no PIB, a elevação da renda per capita, uma distribuição de renda mais equânime, a redução das taxas de natalidade e mortalidade e o aperfeiçoamento das instituições públicas e dos serviços que prestam à coletividade. Implica, portanto, o desenvolvimento uma profunda modificação tanto da estrutura econômica como da estrutura social do País.²²

Portanto, o desenvolvimento nacional, como objetivo da república, se trata de uma série de medidas focadas na promoção desta justiça social. Não seria uma sociedade solidária

21 MALARD, Neide Teresinha. O desenvolvimento nacional: objetivo do estado nacional. *PRIMAS: Dir., Pol., Pub., e Mundial*, Brasília, v. 3, n. 2, jul.-dez., 2006, p. 312. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/prisma/article/view/255>> Acesso em: 10 set. 2021, p. 312.

22 *Ibid.*, p. 312.

justamente aquela que cumpre com tais medidas, em especial, aquelas referentes à coletividade? O princípio da solidariedade é encontrado no desenvolvimento nacional ao associar a ideia de progresso e coletivo, ou seja, uma série de melhorias que afetam a sociedade no geral.

O terceiro inciso a ser analisado do art. 3º refere-se à erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais e regionais. Solidariedade, no sentido de harmonia de direitos e deveres, incumbe na efetivação de direitos fundamentais, criação de oportunidades justas e igualitárias, e cumprimento do princípio da dignidade humana. De acordo com o professor Sarlet, este princípio quer dizer: “os direitos à vida, bem como os direitos de liberdade e igualdade correspondem diretamente às exigências mais elementares da dignidade da pessoa humana.”²³ O objetivo trazido pelo art. 3º, III, da Constituição, portanto, é fundamental para a construção de uma sociedade solidária, pois idealiza a redução de desigualdades.

Novelino traz uma reflexão sobre esta ideia ao dizer que uma sociedade justa é construída e de que, além da concretização do princípio da igualdade, necessita da adoção de ações afirmativas por parte do Estado.²⁴ Desta forma, o princípio da solidariedade desenvolve-se por este objetivo, ao visar construir um Brasil igualitário em direitos, deveres e oportunidades; tal construção dependerá da harmonia de tais garantias que advém do princípio da solidariedade.

Já em seu inciso quarto, o legislador constituinte prevê a proibição da discriminação de todo indivíduo em razão da raça, cor, idade, origem ou sexo, englobando quaisquer outras formas de discriminação em razão da promoção do bem-estar social.

23 SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 12 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015, p. 127.

24 NOVELINO, Marcelo. *Curso de direito constitucional*. 11 ed. Salvador: JusPodivm, 2016, p. 259.

Assim sendo, a matéria constitucional não só evidencia, por meio de cláusula pétrea, a notável existência da solidariedade social como princípio fundamental na legislação brasileira, como também destaca sua importância para a coexistência social.

Ademais, conforme expresso pelo ministro relator Roberto Barroso, “não se pode permitir que a lei faça uso de expressões pejorativas e discriminatórias, ante o reconhecimento do direito à liberdade de orientação sexual como liberdade existencial do indivíduo.”²⁵

3. Educação em Direitos Humanos para a promoção de um Brasil solidário

Considerando os Direitos Humanos como norteadores das características fundamentais dos indivíduos e mantenedores das condições mínimas necessárias pela vida, a educação nesta área se faz um importante mecanismo para a vida em sociedade, no que pese em levar em conta a individualidade e a dignidade inerente a cada ser humano.

De acordo com Maria Victoria Benevides,²⁶ a Educação em Direitos Humanos pressupõe três pontos: deve ser permanente, continuada e global; deve se voltar para uma mudança cultural e deve ser uma educação atinente em valores, abrangendo igualmente educadores e educandos como pessoas em si consideradas. Dessa forma, ao se tratar de Direitos Humanos no âmbito educacional, é necessário desenvolver um estudo contínuo que seja sempre condizente com as transformações culturais atinentes ao tempo, considerando sempre os elementos evolutivos de cada contexto social. Ademais, por se tratarem de

25 ADPF 291, rel. min. Roberto Barroso, j. 28-10-2015, P, DJE de 11-5-2016.

26 BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata? PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade*, p. 1, 2007. Disponível em: <<https://www.sigas.pe.gov.br/files/03152021092416-texto.benevides.educacao.em.direitos.humanos.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

direitos concernentes ao ser humano, faz-se necessário levar em consideração as características individualizadoras de cada pessoa no ambiente estudantil, a fim de que sejam todas devidamente respeitadas.

A Educação é mencionada duas vezes na DUDH: em seu preâmbulo e no vigésimo sexto artigo. Sumariamente, a educação e o ensino são apresentados como a forma de se desenvolver os direitos e liberdades trazidos pela declaração. No conteúdo da declaração, no entanto, são trazidas garantias referentes à qualidade da educação e sua universalidade. Apresenta-se o direito à educação para todos, de forma gratuita e, no que tange o ensino elementar, obrigatória. Consagra o direito à educação superior aberta em pé de igualdade, em função do mérito do estudante. Outrossim, o mesmo artigo trata dos objetivos da educação: esta deve visar à plena expansão da personalidade humana; reforçar os direitos humanos e liberdades fundamentais; aperfeiçoar os laços entre todas as nações, raças e grupos religiosos através da tolerância e compreensão e, por fim, manter a paz por meio das atividades das Nações Unidas. Ainda é pauta do artigo que a escolha da educação fornecida aos filhos é de escolha dos pais.²⁷

Em 2018, sob o governo do Presidente Michel Temer, o Ministério dos Direitos Humanos deu origem no Brasil ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, voltado a coibir violações de direitos humanos e a difundir valores solidários, cooperativos e de justiça social como políticas públicas universais, atinentes à democratização do Estado. O Plano possui como objetivo geral, dentre outros, destacar a Educação em Direitos Humanos para consolidar os princípios da democracia, cidadania e justiça social, por meio de ações por parte do Poder Público e a sociedade civil, com atuações conjuntas, ações programáticas

27 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 03 set. 2021.

voltadas à educação básica, superior e não formal.²⁸ Observa-se, dessa maneira, uma tentativa de se concretizar através do campo educacional as características fundamentais estabelecidas em 1948, na Declaração Universal de Direitos Humanos e, mais tarde, refletidas na Constituição Federal de 1988. Tal propósito se pautaria no desenvolvimento de estudos e pesquisas para a elaboração e organização de projetos sob a perspectiva da difusão dos Direitos Humanos.

Dentre as metas presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, busca-se assegurar a dignidade da pessoa humana através do reforço aos direitos de raça, nacionalidade, etnia, gênero, etc., pois são estes determinantes para constituir a cidadania e a efetiva qualidade de vida objetivada no Plano.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.²⁹

Dentre todo planejamento exposto pelo Ministério dos Direitos Humanos, encontram-se propostas que facilitam a inserção da matéria nas diretrizes curriculares do ensino básico e que caracterizam-se, em sua grande maioria, em ações voltadas para o estímulo de pensamento crítico, na construção de mecanismos

28 COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2018, p. 13. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

29 COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2018, p. 9. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

que assegurem o respeito aos Direitos Humanos e sua prática nos sistemas de ensino, no apoio à implementação de experiências voltadas para a construção da cidadania, ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em Direitos Humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando, desta forma, condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos docentes quanto aos discentes.

Já ao ensino superior, de maneira mais ampla, tem todo o planejamento voltado ao desenvolvimento de pesquisas, criação de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas instituições de ensino, além da promoção de intercâmbio entre estas instituições e articulação entre as mesmas, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em Direitos Humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura.

Haja vista que a educação não formal em Direitos Humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia, estão previstos, desta forma, propostas voltadas à promoção de políticas públicas que tornem acessíveis os acessos à inclusão temática da Educação em Direitos Humanos nos programas de qualificação profissional e também alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular como forma de capacitação continuada da sociedade, para qualificar sua intervenção de monitoramento e controle social junto aos órgãos colegiados de promoção, defesa e garantia dos Direitos Humanos em todos os poderes e esferas administrativas.

Indubitavelmente, deve-se considerar o fato de que o espaço escolar é o principal cenário para a construção de uma

sociedade livre e igualitária, bem como para a desconstrução de toda a segregação infundada, pois possibilita a interação social de todas as diversidades, tornando-se o ambiente ideal para a construção de um Brasil Solidário, que apresenta a harmonia de direitos e deveres, devendo seguir os preceitos dos Direitos Humanos para que seja exercida a cidadania.

Um Brasil solidário é fruto de uma sociedade fraterna. Afinal, a própria Constituição Federal apresenta um objetivo da República, em seu artigo 3º.³⁰ Os Direitos Humanos, que compõem um extenso rol de recomendações e garantias para uma vida mais digna, desta maneira, criam influência no sentimento de fraternidade na coletividade. Assim, é possível efetivar garantias fundamentais e promover uma sociedade mais justa quando o princípio da solidariedade se incrementa nos Direitos Humanos. A exemplo, no art. 26 da DUDH estabelece-se:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.³¹

O trecho referente ao direito à instrução, trazido por ela, refere-se a uma educação pautada em solidariedade e tolerância, que se apresentam como direitos de terceira geração, ou seja, deveres e garantias relacionados com a fraternidade entre seres humanos. Surgem, assim, os direitos difusos: aqueles nos quais não é possível se mensurar ou determinar os beneficiários.

30 CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

31 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 03 set. 2021.

Portanto, o princípio da solidariedade dá base a todos os direitos de terceira geração, gerando garantias que atingem a sociedade como um todo. O Brasil, como uma sociedade solidária, tem o dever de efetivar os direitos humanos.

Conclusão

Por todos estes aspectos referentes à preservação dos Direitos Humanos e seu papel na construção de uma sociedade solidária, sabe-se que o Brasil já possui vasta proteção destes em seu texto constitucional. O artigo 3º da Constituição Federal por si só já sublinha o papel do Estado brasileiro na efetivação da solidariedade como objetivo fundamental da república. Ora, os Direitos Humanos também são sublinhados ao longo do texto constitucional, em especial, no rol de direitos fundamentais dispostos no artigo 5º, trazendo-lhes a garantia de não poderem ser eliminados. A segurança dada pela Constituição Federal mostra-se um caminho para uma sociedade solidária por meio da preservação dos Direitos Humanos.

Outrossim, a educação em Direitos Humanos, caracterizada pela fraternidade e tolerância, constrói a harmonia de direitos e deveres que caracterizam o princípio da solidariedade. O Brasil, sendo um país pluralista, urge pela desconstrução de preconceitos e segregações, pela comunicação de suas diversidades e pela efetivação dos direitos fundamentais, seguindo o objetivo IV da república, constado no art. 3º da Constituição Federal. A educação é uma ferramenta para assegurar a dignidade da pessoa humana quando disponibiliza meios para o desenvolvimento dos direitos coletivos e o sentimento de fraternidade que envolve o princípio da solidariedade. Desta maneira, construir um Brasil solidário e efetivar os Direitos Humanos na sociedade são complementares e fundamentais entre si, especialmente diante da extensão de seu povo e a diversidade nele presente.

Referências

- ADPF 291, rel. min. Roberto Barroso, j. 28-10-2015, P, DJE de 11-5-2016.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade, 2007. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/03152021092416-texto_benevides.educacao.em.direitos.humanos.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.
- COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.
- GALINDO, G. R. B. O §3º do art. 5º da Constituição Federal: um retrocesso para a proteção internacional dos direitos humanos no Brasil. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, Fortaleza, v. 6, n. 6, p. 121-131, 2005.
- MALARD, Neide Teresinha. O desenvolvimento nacional: objetivo do estado nacional. *PRIMAS: Dir., Pol., Pub., e Mundial*, Brasília, v. 3, n. 2, jul.-dez., 2006. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/prisma/article/view/255>> Acesso em: 10 set. 2021.
- NOVELINO, Marcelo. *Curso de direito constitucional*. 11 ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 03 set. 2021.
- PIOVESAN, F. C. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- SANTOS, Fernando Ferreira dos. *Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana*. São Paulo: Celso Bastos Editor, 1999.
- SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 12 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. Porto Alegre: Advogado, 1998.
- SILVA, Ana Cristina Monteiro de Andrade. Princípio constitucional da solidariedade. *Revista CEJ*, ano XX, n. 68, jan.-abr., 2016, p. 38. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r35660.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

12 - Ação política efetiva em prol dos Direitos Humanos

*Daisy Rafaela da Silva*¹

*Natalia Oliveira de Abreu*²

Introdução

A educação em Direitos Humanos visa preparar a sociedade e construir cidadãos ativos para a concretização e proteção dos direitos. Nesse sentido, ao tratar da ação política efetiva em prol dos Direitos Humanos, que no plano interno são denominados direitos fundamentais, deve-se analisar sobre quais formas o Estado operacionaliza as políticas públicas.

Este estudo tem por fim apresentar o direito à educação, especificamente do ensino especial para alunos com deficiências, e as implicações do coronavírus no cotidiano escolar, diante do óbice no acesso ao ensino.

Tratar da educação, como um direito social fundamental, é de extrema importância, e sua plenitude se perfaz quando se permite o devido processo de aprendizagem ao aluno. Para isso, se faz necessário verificar quais os instrumentos de ensino podem ser colocados à disposição dos professores, principalmente em casos relacionados ao ensino especial para os alunos com deficiência.

1 Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Nacional de Córdoba (CEA - Centro de Estudos Avanzados), Argentina; Doutora em Direito; Mestre em Direitos Difusos e Coletivos; Professora Titular do Programa de Mestrado em Direito e nos Cursos de Graduação em Direito e Pós-graduação em Direito e Formação Docente do Centro Salesiano Universitário de São Paulo, UNISAL; Professora Doutora III da EEL USP; Líder do Grupo de Pesquisa "Direitos Sociais, econômicos e culturais" da linha de pesquisa "Direitos sociais, econômicos e culturais".

2 Mestranda em Direito no Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela UCDB-MS. Professora em Curso Técnico Profissionalizante do Estado de Mato Grosso do Sul. Advogada.

As medidas de distanciamento social impactam as pessoas com deficiência e, particularmente, na educação, causando o distanciamento presencial entre alunos e professores. A suspensão das aulas presenciais trouxe severos prejuízos ao ensino e à aprendizagem, porém, essencial para reduzir a transmissão do coronavírus.

Nesse contexto, o ambiente escolar deve atender às necessidades dos alunos, incluindo aqueles com quaisquer deficiências, cabendo aos professores, coordenadores e gestores a incumbência de implementar políticas públicas para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

As ações devem ser operacionalizadas tanto no período de isolamento social quanto no período de reabertura das escolas, quando a situação estiver sob controle e as regras de segurança sanitária permitirem.

A educação foi modificada de forma abrupta diante da emergência sanitária que se instalou, não existindo qualquer planejamento; por isso contou com a emergencial adaptação dos professores, alunos e pais, fazendo-se uso de dispositivos móveis, da necessidade do uso da internet, de programas, aplicativos e demais ferramentas tecnológicas para que a educação não estagnasse.

1. Panorama da Educação Inclusiva nacional

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência está em vigor no Brasil por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008, que foi primordial para a construção e entrada em vigor do Estatuto da pessoa com deficiência – lei 13.146/2015 (lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência). Até este cenário, o percurso se deu de forma paulatina, como demonstra-se a seguir:

A Lei n. 4.024 de 1961, que versava sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tratava do atendimen-

to educacional às pessoas com deficiência, nomeadas como “excepcionais”:³

A Lei n. 5.692 de 1971 revogou a lei supra e trouxe proteção de modo especial aos alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”;⁴ A referida lei não contemplava a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e sim em escolas especiais.

A Constituição Federal de 1988 tutelou, por meio do artigo 208, o direito à Educação Básica obrigatória e gratuita, cabendo ao Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”:⁵

Em 1989, a lei n. 7.853, que tratou da integração social das pessoas com deficiência, no que tange à educação especial, assegurou o acesso em escolas especiais (pública ou privada), cabendo ao poder público realizar a matrícula obrigatória nos cursos regulares de instituições públicas e privadas de pessoas com deficiência em condições de estarem integradas ao sistema de ensino regular. Assim, referida lei excluía uma grande parcela das crianças, ao considerar que elas não eram capazes de viver socialmente e, conseqüentemente, de aprender.

Com a lei n. 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente asseverou que a criança e o adolescente com deficiência devessem ser atendidos, sem discriminação ou segregação; de acordo com o artigo 54, inciso III, devia ser assegurado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

3 Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação inclusiva*: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em 25 set. 2021.

4 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12123635/artigo-9-da-lei-n-5692-de-11-de-agosto-de-1971>. Acesso em 25 set. 2021.

5 TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação inclusiva*.

Em 1994, foram previstas políticas públicas de atenção às pessoas deficientes, com a Política Nacional de Educação Especial. Tal política, porém, excluía os alunos especiais do ensino regular, dadas as condições previstas; grande parte dele era encaminhada para a educação especial.

Somente em 1996, com o Decreto n. 3.298, cujo objetivo foi assegurar a integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural”, considerou-se ser a Educação Especial uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, complementando o ensino regular.

Em 2002, com a Resolução CNE/CP n. 1/2002, apresentaram-se as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e de nível superior, pautadas na educação inclusiva.

Em 2011, o Decreto n. 7.611 estabeleceu, para todo do sistema educacional, que o aprendizado fosse ao longo de toda a vida, não permitindo-se a exclusão do sistema educacional, priorizando-se a rede regular de ensino. E ainda, de modo específico, o Ensino Fundamental passou a ser gratuito e compulsório, garantindo-se as adaptações de acordo com as necessidades individuais e medidas de apoio individualizadas e efetivas, em locais que maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Em setembro de 2020, o Decreto n. 10.502 alterou a lei da Política Nacional de Educação Especial, criando a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Especialistas em Pedagogia da Diversidade e também organizações civis, dedicadas à proteção/inclusão, criticaram tal conjunto de normas, em razão de corporificar a segregação de alunos com deficiência e ao estimular a inserção destes em escolas especiais.

2. Direito à Educação: desafios na pandemia

O Direito à educação e sua concretização passou a ser, na pandemia da COVID-19, um grande desafio de transformação para a escola e de buscas de novas perspectivas para alunos e professores. No plano nacional, todos foram impactados com escolas fechadas; alunos e professores tiveram que encontrar novas formas para dar continuidade ao processo educativo.

Com o distanciamento social, os desafios se mostraram hercúleos, considerando as diferenças socioeconômicas, as distâncias territoriais, a falta de acesso à internet e de fornecimento de meios tecnológicos para grande parte dos alunos e professores. Tornou-se desafiador aquele momento, pois a sala de aula passou a ter outra perspectiva, e outros formatos de ensino foram urgentes, gerando inúmeras incertezas, indagações e desafios.

É bem verdade que a tecnologia estava numa relação mais estreita com a educação, mas a pandemia invadiu o mundo escolar, e nesta pauta não houve prorrogação.

A escola remota/on-line foi uma alternativa, mas que excluiu aqueles sem acesso à internet, sem dispositivos móveis, notebooks e outros. Sabe-se que outros meios de educação e iniciativas de interdisciplinaridade tenham sido disponibilizados para o aprendizado escolar, a fim de assegurar o compromisso coletivo do ensino em seu novo cenário.

Para Moraes, “no processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação como o conhecimento implicam processos de co-criação de significados construídos a partir de práticas, relações e identidades”⁶ Essa compreensão é de extrema importância para que haja participação no processo de construção/reconstrução do conhecimento de forma mais enriquecedora. Porém, as ferramentas eletrônicas, as atividades e materiais ofertados

6 MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 210.

pela escola de nada têm utilidade caso não haja reciprocidade entre alunos e seus familiares. Por isso, quanto maior o vínculo estabelecido, melhor ocorrência do comprometimento das famílias haverá nesse processo.

3. Ensino especial a distância

Desde março de 2020, as escolas foram fechadas devido à pandemia; o modelo tradicional de ensino se modificou; todos os alunos brasileiros migraram de aulas presenciais/remotas para meios eletrônicos do “dia para a noite”.

A infraestrutura escolar, a falta de pedagogos especializados, de treinamentos específicos, fez com que a situação do ensino eletrônico se agravasse, piorando ainda mais a situação para os alunos com deficiência.

Certo é que já havia o quadro de vulnerabilidade sobre o ensino dos alunos portadores de deficiência, que se tornou agudo no cenário pandêmico, principalmente pelo fato de a consciência social os considerar não capazes de realizar tarefas, ainda mais no novo padrão de ensino eletrônico.

Não obstante, segundo Franco, “partindo, portanto, de quem é o estudante com deficiência, especial, diferente, apresenta-se este como alguém que é único, embora nomeado de muitas formas”.⁷ Assim, pode-se dizer que todos os seres são únicos e carregam as suas multiplicidades.⁸ Nas palavras de Deleuze:⁹

Em toda parte, as diferenças de multiplicidades e a diferença na multiplicidade substituem as oposições esquemáticas e grosseiras. Há tão-somente a variedade de

7 FRANCO, L. R. *Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial: um diálogo entre as políticas e as práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015, p. 76.

8 *Ibid.*, 76.

9 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1997, p. 174.

multiplicidade, isto é, a diferença, em vez da enorme oposição do uno e do múltiplo. E talvez seja uma ironia dizer: tudo é multiplicidade, mesmo o uno, mesmo o múltiplo.

Trazendo para a questão levantada neste capítulo, todos os alunos têm suas singularidades, suas características únicas pelas diferenças que possuem. Contudo, as diferenças, de forma geral, provocam incômodo à luz de concepções universais. O desconforto em aceitar o outro e suas diferenças, bem como, em lidar com aquilo que escapa ao comum, ou do que já está naturalizado e “normalizado” provoca movimentos de exclusão.¹⁰

Neste momento de crise, porém, com os desdobramentos que acompanham uma pandemia, a condição da pessoa com deficiência se agrava. Por isso, ressalta-se a necessidade de tais pessoas serem cidadãos e cidadãs detentores de direitos, neste contexto, do direito à educação; no momento pandêmico, do direito ao estudo remoto/ distância/*on line*.

O ensino *online*,¹¹ ferramenta do aprendizado atual, exigiu dos professores domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); foi pelo meio eletrônico que se fez a informação e o conhecimento chegar para os alunos. Para os alunos especiais, todavia, a situação mostrou-se complexa.

Sabe-se que eles necessitam de recursos e de mediações diferenciadas, com adequações metodológicas que auxiliem no processo de aprendizagem. Carvalho destaca que a escola precisa se identificar “como espaço privilegiado de formação e de exercício da cidadania, de apropriação e construção de conhecimentos”.¹² Portanto, pontua que a concretização da ação

10 ABREU, Natalia Oliveira de.; MAIA, Juliana Kryssia Lopes. *Direito Fundamental à Educação: O ensino especial para alunos com deficiência em tempos de pandemia*. Volta Redonda: Jurismestre, 2021, p. 55.

11 Educação online entende-se como termo genérico, que comporta aulas remotas e aulas EAD.

12 CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019, p. 40.

educativa com intencionalidade ocorre com a superação das múltiplas barreiras à aprendizagem, criadas no contexto, mantidas ou eliminadas. A esse respeito, ele explica:

As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as pessoas sejam deficientes ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações dos aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades.¹³

Para Perrenoud, em qualquer momento da história humana, perante a educação, o diferenciar é otimizar as situações de aprendizagem e, prioritariamente, aquelas que a escola propõe aos alunos que estão mais distantes dos objetivos ou que têm mais dificuldade para aprender.¹⁴ Tal ensinamento não deve ser esquecido, e mais, deve-se encaixar na realidade em que se vive. A diferenciação não deve ser confundida com a tutoria individualizada, mas na ação em que professor e aluno devem estar engajados; quanto mais as situações de aprendizagem forem otimizadas, melhor será o percurso de formação deste ensino, o que pela pandemia tornou-se mais sensível.

O educador é indispensável, estando materializado presencialmente ou por meio eletrônico; sempre é o mediador da aprendizagem, coloca luz no conhecimento, mas também prepara o cidadão.

A ética é um dos elementos fundamentais que está relacionado à escolaridade inclusiva. A dimensão ética perpassa o olhar sensível e atento às diferenças. Esta dimensão torna-se relevante para que se possa evidenciar e dar atenção às necessidades da pessoa com deficiência. Para Paulo Freire, ter o domínio de conhecimentos científicos para repassá-los não basta, isto porque:

13 *Ibid.*, p. 41.

14 PERRENOUD, P. *Diferenciação do ensino: uma questão de organização do trabalho*. Trad. Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011, p. 11.

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética... Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar.¹⁵

Nesse horizonte, uma escola ou um sistema de ensino inclusivo deve buscar incessantemente a garantia de ensino a todos. A atuação do professor em sala de aula virtual continua fundamental, pois tenta transpor as práticas e encaminhamentos metodológicos planejados para os estudantes especiais, contemplando suas necessidades por meio de adequações e/ou propostas complementares.

Há um desafio nesta situação pandêmica, que deve sempre pautar-se na ética. Assim afirma Franco:

Deste modo, problematizar a inclusão implica discutir as diferenças, as singularidades próprias a cada incluído; significa despertar para a diversidade dos modos de ser, de aprender, de viver, que compete a cada estudante com deficiência; diz da necessidade de reverter um processo de educação de perspectiva identitária por um outro, que compreenda a diferença como ética e estética de vida.¹⁶

A ética, no momento atual, se faz mais imperiosa que nunca, pois os alunos especiais têm o direito ao ensino a distância, tal como os demais alunos. Porém, com frequência são parcial ou integralmente postos à margem do que está acontecendo com os demais estudantes da sua escola. Não se pode perder de vista

15 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 17.

16 FRANCO, L. R. *Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial*, p. 75-76

a busca permanente pela qualidade do ensino e promover uma educação acessível a todos, mesmo diante de suas limitações.

Outra preocupação deve se ter com a qualidade da aprendizagem, com a saúde mental e com o equilíbrio emocional de seus alunos. A pandemia, mais do que nunca, os deixou isolados, distantes, fisicamente, de colegas e professores, o que os impediu de um vínculo mais humanizado. Assim, é imperioso que se dê luz e voz a tal grupo de vulneráveis, aos alunos especiais e seus familiares. Conforme o IBGE:

Em “Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência”, o Brasil apresentou, em 2010, uma população de 45.606.048 milhões de brasileiros com deficiência, ou seja, 23,9% da população total tem algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e intelectual. Destes, 25.800.681 (26,5%) são mulheres; e 19.805.367 (21,2%) são homens. São 38.473.702 pessoas vivendo em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais. A maior incidência é a deficiência visual com 18,60%, em seguida a deficiência motora com 7%; a deficiência auditiva com 5,10%; e, por fim, a intelectual que incide em 1,40% dessa população diferente.¹⁷

A pandemia trouxe muitos desafios, mas também, inúmeras possibilidades de mudanças. Pode-se dizer que se vive em um tempo de criatividade e ousadia. Professores, diretores, coordenadores e demais profissionais da educação encaram uma jornada de trabalho intenso, todos buscando o melhor; há muitas dúvidas, ansiedade, preocupações, mas também muitas boas perspectivas.

O que já se percebe é que a docência se transformou para não regredir, que ideias e oportunidades nasceram na dificuldade e que a vontade de ensinar continua a se sobrepor às divergências da vida. A função do educador é de acolher e apoiar, também de

17 IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 09 ag. 2021.

buscar caminhos para um novo modo de relacionar-se com os alunos e a comunidade escolar.

De acordo com Arendt,¹⁸ toda crise é uma oportunidade para se pensar sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, isto é, sobre a obrigação que a existência de crianças e adolescentes impõe a toda sociedade humana, mais ainda diante da diversidade, das necessidades específicas de cada pessoa humana.

Conclusão

O ano de 2020 ficou marcado pela pandemia de COVID-19, doença transmitida por um vírus que causa morte, sofrimento e exige, além das medidas rigorosas de higiene e de isolamento social, o reinventar das práticas de vida.

A chegada da pandemia trouxe a oportunidade de novas aprendizagens, da transformação da educação e, fundamentalmente, do exercício dos direitos humanos, da educação a todos, como aqui, neste capítulo, defendido.

Por mais que se caminhe num tempo de incertezas, é necessário acreditar que esse momento traz experiências significativas, mesmo com grandes desafios; a convicção de estar vivenciando um período de ruptura educacional é evidente e as mudanças estão acontecendo e vão continuar ocorrendo. Por isso, é importante que se tenha sabedoria com capacidade de realizar as transformações profundas no ensino, repensando o papel da escola e da sociedade na formação das gerações, a partir desse novo tempo. Conjugado a isto, é fundamental estreitar os conhecimentos dos direitos humanos, para que o processo promova a cidadania, a dignidade.

18 ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

A educação do futuro, após a pandemia, deverá ser pensada a partir de estudos e métodos que envolverão uma conjugação da educação presencial com o EAD, uma vez que cada dia mais os professores e alunos deverão estar preparados para o distanciamento físico, diante da possibilidade de novos momentos desafiadores, como o atual. Especificamente, deve-se pensar a educação para alunos que possuam quaisquer deficiências, necessidade que se torna ainda mais urgente, principalmente pelo fato de que o respeito ao direito de acesso à educação perpassa também pelo direito de ter acesso aos instrumentos e tecnologias que a viabilizam, necessitando, para isso, políticas públicas específicas.

Somando-se a tudo isso, há as implicações socioeconômicas dos alunos e de suas famílias. Neste tempo de pandemia, constatou-se que as desigualdades se ampliaram e a pobreza e miséria alcançaram números recordes, expondo a falta de acesso aos direitos básicos, como alimentação, moradia, saúde, transporte, internet e a dificuldade de acesso ao ensino remoto.

Assim, os custos da efetividade do direito à educação e respeito aos direitos humanos com políticas públicas exige maiores compromissos aos agentes públicos para que docentes, discentes, funcionários escolares, diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos, pais e familiares possam garantir o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

Referências

- ABREU, Natalia Oliveira de.; MAIA, Juliana Kryssia Lopes. *Direito Fundamental à Educação: O ensino especial para alunos com deficiência em tempos de pandemia*. Volta Redonda: Jurismestre, 2021.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1997.
- FRANCO, L. R. *Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial: um diálogo entre as políticas e as práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 09 ag. 2021.
- MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PERRENOUD, P. *Diferenciação do ensino: uma questão de organização do trabalho*. Trad. Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em 25 set. 2021.

13 – Perspectivas sociais transformadoras no âmbito dos Direitos Humanos

*Daisy Rafaela da Silva*¹

*Davi Dias Ribeiro Arantes*²

Introdução

A temática dos Direitos Humanos se faz de extrema importância, seja por suas próprias características, ao ter no centro a dignidade humana, seja pelas discussões que, contemporaneamente, tem ganhado espaço no debate público, estas, por vezes, tomadas a partir de diversas óticas, divergentes entre si, de uma perspectiva, particularmente, conservadora e regressiva, de confronto aos ideais básicos de liberdade e igualdade.

Com o objetivo de refletir quais as perspectivas no que diz respeito aos Direitos Humanos, e tendo como fim a efetivação dos mesmos para além da formalidade, mas também no plano concreto, o presente capítulo se desenvolve da seguinte forma: primeiramente, buscaremos apresentar um panorama da situação dos Direitos Humanos e suas especificidades na realidade brasileira; em seguida, apontaremos uma reflexão sobre a forma e o conteúdo dos Direitos Humanos, suas contradições, partindo da dialética exclusão/inclusão e a exploração dos pobres; por

1 Pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Nacional de Córdoba (CEA – Centro de Estudos Avançados), Argentina; Doutora em Direito; Mestre em Direitos Difusos e Coletivos; Professora Titular do Programa de Mestrado em Direito e nos Cursos de Graduação em Direito e Pós-graduação em Direito e Formação Docente do Centro Salesiano Universitário de São Paulo, UNISAL; Professora Doutora III da EEL USP; Líder do Grupo de Pesquisa “Direitos Sociais, econômicos e culturais” da linha de pesquisa “Direitos sociais, econômicos e culturais”.

2 Bacharelado em Direito pelo UNISAL, Unidade Lorena; Bolsista PIBIC/CNPq; Integrante do Grupo de Pesquisa “Direitos Sociais, Direitos Fundamentais e Políticas Públicas”, da linha de pesquisa “Direitos sociais, econômicos e culturais”, do Programa de Mestrado em Direito do UNISAL; Líder do Grupo de Estudos Aplicados, do Curso de Graduação em Direito do UNISAL, na disciplina de Teoria Geral dos Direitos Humanos.

fim, esboçaremos algumas reflexões sobre as (trans)formações necessárias para a sociedade.

1. Direitos Humanos, pobreza e desigualdade no Brasil

A transição dos tempos sombrios de Ditadura no Brasil para a presumida democracia não promoveu a conscientização para o empoderamento e o apoderamento de Direitos Fundamentais pelos cidadãos. Neste percurso, com o advento da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, embora existam objetivos como a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades, vive-se em um país com diferenças socioeconômicas abissais.

Ao tratarmos dos direitos fundamentais, que são os Direitos Humanos no plano interno, é preciso postularmos por um poder público que atue de fato em prol do bem-estar social. Isso implica no desenvolvimento de políticas públicas capazes de promover a segurança social, incluindo moradia, saúde, educação, segurança, saneamento básicos, dentre outros direitos.

O que se tem, na atual situação que ampliou significativamente o número de pessoas pobres, é o agravamento da condição das pessoas já empobrecidas e o aumento das que estão em situação de miséria. Para Daisy Rafaela da Silva:

A pobreza concretiza a violação dos direitos humanos, negando não somente a individualidade, mas a própria humanidade, pela falta de moradia, educação, saneamento, segurança social, saúde, liberdade, acesso à informação, aos benefícios da ciência, trabalho etc., que somados ao preconceito que sofrem pela situação imposta, a aporofobia, se consolida dificultando ainda mais uma pequena ascensão social³.

3 SILVA, Daisy Rafaela da. A escassez de recursos públicos e a violação dos Direitos Humanos no Brasil. In: SILVA, Antônio Wardison C. *et al* (Org.). *Educação ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: questões desafiadoras*. São Paulo: Ideias & Letras, 2018, p. 181-192.

2. Políticas públicas

Para se compreender as questões relativas a não efetividade dos Direitos Humanos fundamentais é importante compreender o conceito de política pública.

A concretização dos direitos tem estrita relação com as escolhas governamentais, que são a criação, a execução e a fiscalização de políticas públicas específicas, além de aporte e destinação dos recursos financeiros para a efetividade dos direitos. Para Bucci:

A política pública é definida como um programa ou quadro de **ação governamental**, porque consiste num conjunto de medidas articuladas (coordenadas), cujo escopo é **dar impulso**, isto é, movimento à máquina do governo, no sentido de realizar algum objetivo de ordem pública ou, na ótica dos juristas, **concretizar um direito**.⁴

Sem esse impulso, os direitos, ainda que amparados constitucionalmente, em especial aqueles que dependem de regulamentação e atuação governamental, não serão concretizados.

A atuação do poder constituinte originário na criação de um extenso rol de direitos fundamentais e a atuação do poder derivado, acrescentando ao rol de direitos fundamentais sociais o direito ao transporte (EC nº 95/15), à alimentação (EC nº 64/10) e à moradia (EC nº 26/00) não são suficientes para a sua concretização. Deve-se considerar que "o processo de ampliação de direitos enseja um incremento da intervenção do Estado no domínio econômico".⁵

Há, portanto, uma estreita relação entre ordem econômica e social, de acordo com a CF/88: "os capítulos sobre a Ordem Econômica e Ordem Social representam as duas faces da mesma

4 BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M. P. D. (Org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 17. (Grifos nossos).

5 *Ibid.* p. 25.

moeda. Não há modelo jurídico de políticas sociais distinto do modelo de políticas públicas econômicas.”⁶ Nesse sentido:

A Constituição Federal de 1988 de um lado veio carregada com os direitos compreendidos na tarefa de redemocratização do país e sobrecarregada com as aspirações relativas à superação da profunda desigualdade social produzida ao longo de sua história. O desafio da democratização brasileira é inseparável da equalização de oportunidades sociais e da eliminação da situação de subumanidade em que se encontra quase um terço da sua população.⁷

A ineficiência do Estado, no que se refere à redução da pobreza e desigualdades, contribui para o aumento da lesão aos Direitos Humanos, ofendendo frontalmente a dignidade humana. Sobre políticas públicas, Maria Paula Dallari afirma:

A linha de trabalho mais fecunda é a da admissão das políticas públicas como programas de ação destinados a realizar, sejam os direitos a prestações, diretamente, sejam a organização, normas e procedimentos necessários para tanto. As políticas públicas não são, portanto, categoria definida e instituída pelo direito, mas arranjos complexos típicos da atividade político-administrativa, que a ciência do direito deve estar apta a descrever, compreender e analisar, de modo a integrar a atividade política os valores e métodos próprios do universo jurídico.⁸

Enfim, decorridos trinta anos de vigência da CF/88, é possível percebermos que, constitucionalizadas ou não, as políticas públicas relacionadas à efetivação de direitos, com a finalidade de erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades, ainda são incapazes de cumprir suas finalidades.

6 *Ibid.*, p. 28.

7 *Ibid.*, p. 28.

8 *Ibid.*, p. 28.

Aliás, o Texto de 1988 optou, logo no seu art. 1º, II, como fundamento da República Federativa do Brasil, pela dignidade da pessoa humana. Além disso, no art. 3º, ao tratar dos objetivos fundamentais, menciona a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

É imposição constitucional, portanto, que a solidariedade seja manifestada, em primeiro lugar, na atuação governamental. Se o poder público tem como função induzir e estimular a criação de comportamentos que visem concretizar os preceitos constitucionais, não há como desvincular a criação de normas legais e políticas públicas do compromisso que atrai os seres humanos a se apoiarem mutuamente. Se a credibilidade na atuação governamental solidária não existir, por consequência, isso será menos verificado nas relações entre os iguais, em que, em regra, não há qualquer tipo de "sanção".

Em momentos de crise, em que não há tempo adequado para que se concretize o fluxo razoável para a criação de uma política pública, a atuação governamental se mostra ainda mais delicada.

3. Inclusão e exclusão, a violação de direitos e exploração dos pobres

No âmbito interno, e mais especificamente com a indicação de "direitos fundamentais", no art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil,⁹ mas não se reduzindo a estes, podendo ser compreendidos também os direitos sociais, como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia etc. (art. 6º), meio ambiente (art. 225), ou mesmo os tratados e convenções internacionais, os Direitos Humanos se fazem presentes no ordenamento jurídico brasileiro. Contudo, nota-se que a realidade concreta de grande parte da população não condiz com o enunciado: há fome,

9 BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 maio 2021.

pobreza, desigualdade e desemprego, realidades não compatíveis com um ideal de dignidade.

Dessa forma, juristas que seguem, de alguma forma, o pensamento juspositivista podem apontar que o que falta é uma aplicação destes mesmos direitos já previstos em lei, ou ainda, uma melhor e mais elaborada legislação para sua proteção, como é o caso, por exemplo, do pensamento de Bobbio.¹⁰ Em contraposição, pode-se averiguar, a partir de pensadores como Foucault,¹¹ que não se trata de definir mais ou melhor as normas jurídicas e suas instituições, havendo de se observar também a *microfísica do poder* presentes nas relações. Ou ainda, mais profundamente, como indica Pachukanis, ao falar que o fundamento do direito, sua forma jurídica, se encontra espelhada na forma mercantil,¹² de modo que, se o direito é base necessária para a sociabilidade do modo de produção capitalista, os Direitos Humanos – entendidos de forma restrita, por somente aqueles positivados na lei –, também estariam sujeitos aos mesmos limites do modelo de sociedade do capital.

Assim, aponta-se a necessidade do entendimento dos Direitos Humanos, ao colocar o ser humano no centro das relações. Tal reflexão precisa ultrapassar os limites legais para que seja possível a construção de alternativas fora da lógica da circulação da mercadoria. Ao contrário, a superação da exploração de pessoas por outras, em vista do lucro, não seria possível, contribuindo somente com uma eventual melhora nas condições de vida e manutenção da exploração pelo lucro. Desse modo, Mascaro indica alguns destes limites:

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

11 FOUCAULT, Michel, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

12 MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 101, p. 109-137, 2017, p. 122.

Por mais combatidos pelas classes exploradoras, os direitos humanos é que dão sustento a modos mais estabelecidos de reprodução da própria exploração capitalista. A inteligência imediata das classes burguesas dominantes não permite ver que as perdas representadas pelos direitos humanos são, na verdade, ganhos em médio e longo prazo. O mesmo, pela via reversa, pode-se dizer a partir do ângulo dos trabalhadores e dos explorados: o imediato ganho de direitos sociais e políticos, possibilitando alguma melhora e estabilidade no seio da sua vida quotidiana, é a manutenção da própria exploração estrutural. Um caráter peculiar das lutas pelos direitos humanos é o fato de que elas se originam de demandas e condições exasperantes dos explorados e dos oprimidos, mas deságuam nalguma sorte de distribuição de proteções, garantias, faculdades, deveres e responsabilidades que são típicas das formas do capitalismo e que não atentam contra o fundamental de sua sociabilidade.¹³

Não se pode considerar que a divisão do mundo entre os detentores do capital e os trabalhadores assalariados se resolvam, em termos de plena dignidade, apenas com a concessão de aumentos salariais. [...] É porque a dignidade humana não se perfaz em termos de reprodução da forma-jurídica e da forma-mercadoria que se luta pela ruptura com os padrões estabelecidos no capitalismo.¹⁴

Exemplo flagrante de tal argumento é possível observar no que diz respeito aos direitos trabalhistas: suas conquistas, advindas de lutas de sindicatos e outros movimentos sociais, indubitavelmente trouxeram uma melhor qualidade de vida aos trabalhadores, com redução das jornadas de trabalho, políticas de implementação e valorização do salário-mínimo e afins.

13 *Ibid.*, p. 130.

14 *Ibid.*, p. 136.

Contudo, tais direitos não resolvem a questão da exploração do trabalho alheio e, em momentos de crise, para preservação do grande capital, como se pode observar no Brasil, estão suscetíveis de perecimento, de modo que hoje se observam efeitos do retrocesso em legislação trabalhista e aumento de trabalhos informais e uberizados.¹⁵

Porém, ainda que postos os desdobramentos destes limites, a realidade brasileira ainda se faz distante destas políticas de Direitos Humanos para melhoria imediata e garantia de condições mínimas de vida da população, em especial dos mais pobres, que acabam por sentir mais os efeitos e consequências de políticas como as de austeridade, no plano econômico. Hoje, é possível pensar no conceito de um Estado aporofóbico,¹⁶ que age diretamente em prejuízo aos mais pobres por meio de suas políticas, ações e/ou omissões. Nesse sentido:

A forma como se estrutura a política fiscal de um país é um fator chave para avaliar em que medida se aproveita seu potencial redistributivo. Tanto a forma como se arrecada quanto a que se distribui o orçamento público implicará em maior ou menor redistribuição de renda e de financiamento das políticas públicas promotoras dos direitos humanos.¹⁷

Diante do exposto, considerando a forma de reprodução do capital, a necessária exploração do trabalho para geração de lucro

15 ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

16 SILVA, Daisy Rafaela da; ARANTES, Davi Dias Ribeiro. Pobreza e a Aporofobia: a violação da dignidade e liberdade humanas e a atuação do Estado. In: VII CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI. São Paulo, *Anais*. São Paulo: Federação Nacional dos Pós-Graduandos em Direito, 2019, p. 1380-1385.

17 DAVID, Grazielle. Política Fiscal e Direitos humanos: uma análise a partir dos acordos internacionais. In: ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de (Orgs.). *Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 305.

e, ao mesmo tempo, a exclusão dos mais pobres, tem-se a noção da dialética exclusão/inclusão, que pode ser entendida como:

A ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é, num movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, *apartheid*, guerras, miséria, violência legitimada.¹⁸

Essa dialética exclusão/inclusão pode ser percebida tipicamente na sociedade neoliberal,¹⁹ onde uma certa inclusão para produção é permitida, porém envolta de sofrimento, muitas vezes um sentimento de inferioridade, culpabilização do indivíduo pelo seu não sucesso, apagamento das condicionantes econômicas e sociais das realidades vividas e, certamente, o acesso à propaganda, que muitas vezes não aparece acompanhado da possibilidade de consumo,²⁰ fazendo, no ideal neoliberal, requisito para *ser*.

18 SAWAIA, Bader, O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 109.

19 FRANCO, Fábio et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

20 MELLO, Sílvia Leser de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 131–142.

4. (Trans)formação no âmbito dos Direitos Humanos

Analisando, assim, a estrutura social e as implicações que esta traz sobre o que se refere aos Direitos Humanos (*lato sensu*) em suas raízes, é possível perceber que somente mudanças na superfície não alteram o caráter excludente e discriminatório da estrutura social, voltada ao lucro e acúmulo, com objetivos e baseada na circulação da mercadoria, que somente cedem, quando necessários, a custo de greves e mobilizações, pequenas fatias de direitos à maioria trabalhadora da população, porém sem alterações em sua base estruturante. Desse modo, ao buscar um horizonte voltado à dignidade humana, transformações se fazem necessárias. Para isso, a formação toma parte essencial no processo. Nesse horizonte, diz Mészáros:

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.²¹

Entretanto, ressalta-se que a educação por si não basta, ainda que seja essencial no processo de (trans)formação da sociedade. Esta formação deve necessariamente ser orientada a um caráter emancipador, de forma crítica, que pense no ser humano de forma íntegra e o coloque no centro, a fim de não acabar por reproduzir as condições da própria estrutura que se pretende transformar.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital,

21 MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, p. 65.

como também gerar e transmitir um quadro de valor que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.²²

Assim, a questão do acesso à educação formal, compreendendo por isso a escola e instituições de ensino, se faz necessário. Ela deve servir para que se supere tanto a exclusão *da* educação, quanto a exclusão *na* educação, que transfere não uma questão particular, mas sim o reflexo de uma estrutura social excludente.

Portanto, dadas as condições e contradições postas na realidade, no entendimento de que “se a forma dos direitos humanos é uma própria forma social da exploração capitalista [...] a luta pelos direitos humanos, sendo em favor de alguma dignidade, é feita no seio de uma indignidade estrutural.”²³ Consiste em um dever garantir a dignidade a todos, assim a luta deve avançar “pelos caminhos de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar ‘aqui e agora’, tal como indicado antes, se quisermos efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno.”²⁴

Conclusão

A transformação no âmbito dos Direitos Humanos diz respeito à (trans)formação do modelo atual da própria sociedade; suas perspectivas compreendem pensar os Direitos Humanos para além dos limites do direito, tendo em vista que a dignidade da pessoa é algo maior que os limites e interesses impostos por grupos minoritários que detêm o poder.

22 *Ibid.*, p. 35.

23 MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 101, p. 109-137, 2017, p. 135.

24 MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*, p. 67.

A formação em Direitos Humanos é necessária para a transformação, feita de forma crítica e que entenda a emergência não só da negação de violação aos Direitos Humanos, como os discursos de ódio atualmente emergentes no mundo, mas além, a construção e promoção ativa de condições dignas, com a finalidade da realização de uma sociedade nova e centrada nas pessoas.

A formação em Direitos Humanos, no plano interno, trará mudanças na forma de como se exercita a cidadania. Deter o conhecimento dos direitos e obrigações criará novas perspectivas na relação entre cidadãos/governados e Estado/governo. Isto porque, as políticas públicas devem ser arquitetadas conjuntamente, num diálogo aberto entre Estado e cidadãos. Ademais, a cidadania é exercício contínuo, diuturno, em que se analisa o atuar ou as omissões do Estado em face dos Direitos Humanos fundamentais.

A educação em/para os Direitos Humanos transformará a sociedade. Ela garantirá, em sinergia com os poderes constituídos, a concretização, de fato, dos direitos insculpidos nas leis.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 maio 2021.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em

- direito. In: BUCCI, M. P. D. (Org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- DAVID, Grazielle. Política Fiscal e Direitos humanos: uma análise a partir dos acordos internacionais. In: ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de (Orgs.). *Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 305.
- FOUCAULT, Michel, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- FRANCO, Fábio et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 101, p. 109-137, 2017.
- MELLO, Sílvia Leser de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 101, p. 109-137, 2017.
- SAWAIA, Bader, O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, Daisy Rafaela da. A escassez de recursos públicos e a violação dos Direitos Humanos no Brasil. In: SILVA, Antônio Wardison C. et al (Org.). *Educação ambiental, étnico-racial*

e em direitos humanos: questões desafiadoras. São Paulo: Ideias & Letras, 2018.

SILVA, Daisy Rafaela da; ARANTES, Davi Dias Ribeiro. Pobreza e a Aporofobia: a violação da dignidade e liberdade humanas e a atuação do Estado. In: VII CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI. São Paulo, *Anais*. São Paulo: Federação Nacional dos Pós-Graduandos em Direito, 2019.

14 - O Papel da educação para formação sobre os Direitos Humanos

*Vagner Cavalcanti Ribeiro*¹

*Eliana Alves Ferreira*²

*Simone Maria Cruz de Arruda*³

*Gabriela dos Santos Pereira*⁴

Introdução

A Constituição Federal de 1988 foi um importante marco na consolidação dos Direitos Humanos fundamentais na sociedade brasileira. O texto, elaborado por constituintes, foi marcado pela afirmação das garantias fundamentais e os mais importantes direitos, revelando-se um documento que apresenta a evolução e amadurecimento de nosso país.

Nossa legislação teve influências positivas de documentos históricos, entre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Magna Carta de 1215, Declaração dos Direitos do homem e do Cidadão, de 1789 (Revolução Francesa), Constituição dos Estados Unidos da América, elaborada em 1787, entrando em vigor em 1789. Nota-se a importância da documentação dos pactos sociais estabelecidos para a manutenção e obediência dos direitos humanos fundamentais.

1 Mestre em Administração pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul; coordenador dos cursos de Pós-Graduação em Gestão e Negócios e Diretor de Operações do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Unidade Piracicaba, *Campus Assunção*.

2 Pós-graduada em Controladoria e Formação em Educação à Distância; Contadora e professora.

3 Aluna do curso de Pós-graduação em Projetos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Unidade Piracicaba, *Campus Assunção*.

4 Aluna do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Unidade Americana, *Campus Maria Auxiliadora*.

Para que a vida em sociedade possa acontecer, os homens livres, que possuem direitos e deveres, devem estabelecer limites de convivência para evitar conflitos; conflitos estes que surgem naturalmente ao se confrontar os direitos naturais de cada cidadão. O Título II dos Direitos e Garantias Fundamentais de nossa Constituição detalha em seus artigos quais são os termos que garantem a igualdade entre todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país.

Outro ponto relevante sobre os Direitos Humanos fundamentais é o acesso à educação, que será uma força motriz para o entendimento, divulgação e defesa deles. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos trata do acesso à educação e da forma que ela fortalece o respeito dos indivíduos aos direitos previstos em lei.

A Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC) está se fortalecendo como texto padrão da educação básica, e tem como um de seus pressupostos a inclusão do ensino dos Direitos Humanos em todo o ciclo formativo de nossas crianças e adolescentes. Vale ressaltar que a promoção dos Direitos Humanos, ainda, é um grande desafio para as políticas sociais em todo o mundo, incluindo países considerados e classificados como sendo de primeiro mundo. A educação, em seus diversos ciclos, incluído o ensino superior, deve ser considerada fundamental para a divulgação destas informações a toda população brasileira.

1. Breve histórico sobre os Direitos Humanos fundamentais

Desde os primórdios, quando o ser humano identificou a necessidade de viver em grupo, que em processo de evolução se tornariam sociedades, houve a necessidade da criação de regras que pudessem estabelecer padrões de conduta e com-

5 BRASIL-MEC/BNCC. *Constituição Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2021.

portamento social, para que as diversidades culturais, religiosas, econômicas e comunicacionais conseguissem interagir de forma minimamente harmoniosa. Partindo destes princípios básicos de convivência, estavam surgindo as primeiras características dos direitos humanos, mesmo que de forma empírica.

A evolução das sociedades foi impactada por períodos marcados pela centralização de poder de religiões, exércitos conquistadores, reis, ditadores e outras fontes de domínio, que criavam leis, determinavam comportamentos e aplicavam punições, sem respeito, muitas vezes, aos direitos essenciais dos indivíduos.

Como comentado na introdução, os direitos humanos fundamentais,⁶ como conhecemos atualmente, surgiram no século XVIII, tendo como uma das suas principais influências, a Revolução Francesa, e adotada por vários países nos séculos seguintes. Apesar das garantias previstas, incluindo a versão americana, as sociedades sofreram ao longo do século XX perdas irreparáveis, com os diversos conflitos armados, em especial, a primeira e segunda guerras mundiais, onde todos os Direitos Humanos foram ignorados pelas nações envolvidas no conflito; cerca de 6 milhões de pessoas perderam suas vidas, além de outras milhares sofrerem com a fome, destruição de patrimônio, privação de liberdade e outros crimes de guerra, até hoje lembrados e que ainda trazem tristes lembranças às gerações.

Ao final da segunda guerra mundial, em 1945, cinquenta países se reuniram nos Estados Unidos e criaram a Organização das Nações Unidas (ONU), onde, por meio de uma comissão de Direitos Humanos, houve a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.⁷ Hoje a ONU conta com 193 nações, e contempla diversas comissões que trabalham pelo respeito aos Direitos Humanos, em várias frentes e campanhas pelo mundo.

6 DALLARI, D. Um Breve Histórico dos Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 21-42.

7 UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 set. 2021.

No Brasil, logo após seu descobrimento e colonização, as leis, direitos e obrigações eram determinadas pelos monarcas. A primeira constituição republicana foi formulada em 1891, e tinha como principal ponto o sufrágio político (direito a voto) para vários cargos eletivos. Parte desta constituição sofreu pressões econômicas, em especial por grandes latifundiários da época. A revolução de 1930 retirou parte dos direitos da população, que foram recuperados em 1934. Com a instituição do Estado Novo, em 1937, novamente houve a diminuição dos Direitos Humanos, recuperados novamente em 1946 com a promulgação de uma nova constituição que perdurou até 1967.

Neste breve histórico, o Brasil passou por dois momentos marcantes na defesa dos Direitos Humanos. O primeiro, em 1934, com a reforma constitucional, que privilegiou os direitos fundamentais dos trabalhadores que viviam em situação análoga aos trabalhadores europeus e americanos do final do século XIX. Entre os avanços desta reforma foram estabelecidas jornadas de trabalho e fixação de remuneração mínima aos empregados. Nesta mesma reforma, também foi concedido o direito ao voto às mulheres, que, até então, não podiam participar da política.

Houve um período de interrupção referente aos Direitos Humanos no país, chamado de estado de exceção, em que os militares governaram o país de 1964 a 1985, quando publicados os Atos Institucionais, com a criação de normas especiais pelas forças armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica); normas estas que ficavam acima da constituição vigente.

Em 1986, com a redemocratização do país, houve eleições indiretas; o congresso nacional se reuniu para formular a constituição de 1988, vigente até os dias atuais. Apesar dos esforços e da atualização da legislação, muitos Direitos Humanos fundamentais ainda não são totalmente respeitados. Podem ser citados as desigualdades sociais, fome, desemprego, falta de moradia, saneamento básico, educação e segurança, como alguns dos direitos dos cidadãos que ainda não são totalmente cumpridos.

2. Políticas Públicas de Direitos Humanos no Brasil

A história recente da afirmação das políticas públicas sobre questões dos Direitos Humanos, passados poucos mais de 30 anos da elaboração da constituição de 1988,⁸ ainda carrega resquícios de períodos passados, que marcaram profundamente a evolução da nossa sociedade; em consequência vieram as lutas das classes sociais pela proteção aos seus direitos básicos e essenciais.

O primeiro e mais longo período – que remonta ao descobrimento e colonização pelos portugueses, em 1500 –, mostra um país baseado em uma sociedade latifundiária, que explorava a monocultura do açúcar, utilizando mão-de-obra escrava. Este início da nossa história ainda carregava uma cultura hierárquica, baseada na coroa portuguesa, conservadora, trazendo consigo valores europeus, tendo como um dos seus pilares o comércio e a ocupação de colônias, com o único intuito de explorar riquezas, escravizando os nativos, no caso brasileiro, os índios, para trabalhos braçais e forçados. Vincula-se a estas características uma cultura machista e dominadora, que despreza todo e qualquer direito às mulheres, mesmo as de origem nobre.

O segundo período, marcado, por uma sociedade global, tem características de concentração urbana, com o crescimento de grandes cidades e migração interno do campo para estas regiões, a criação de uma classe trabalhadora, com direitos assegurados por lei, insertos em indústrias e escritórios de serviços, como principais fontes de emprego e renda. Nesta fase, a busca pela afirmação da democracia e por liberdade de direitos se torna cada vez mais presente e várias frentes de luta por conquistas sociais são criadas e mantidas por iniciativa da própria sociedade.

8 ZENAIDE, M.N.T. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007, p. 19.

Vale mencionar a luta pela igualdade de sexo e a busca pela cidadania, como outros fatores relevantes. Com a visibilidade internacional proporcionada pela globalização, as mazelas e o desrespeito aos Direitos Humanos tornaram o Brasil alvo de críticas dos demais países, em especial, os desenvolvidos, com políticas públicas de defesa dos direitos humanos em fases mais avançadas; e fez com que os governos federais e estaduais recebessem críticas e cobranças pela formulação e implementação de mecanismos de controle dos Direitos Humanos.

Infelizmente, esta cobrança escancarou a falta de preparo dos governantes em buscar alternativas para este problema.⁹ Tal despreparo permitiu abrir caminho para as Organizações Não Governamentais (ONG), instituições de ensino, em especial as universidades, centros de pesquisas e organismos internacionais para apoiar a busca por medidas que pudessem ajudar no avanço de conquistas na luta pelos Direitos Humanos.¹⁰

Além destes organismos, foram criados pelo Estado¹¹ comissões temáticas para discussão de assuntos ligados aos Direitos Humanos, sendo as principais:

- a) Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, criada em 1995, para apurar os abusos e crimes cometidos pela ditadura militar, entre os anos de 1961 e 1988, abrangendo as vítimas e seus familiares.
- b) Criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PN-DH),¹² em 1996, pelo Ministério da Justiça, em parceria

9 CONECTAS. *Estudo aponta falhas em políticas de direitos humanos e meio ambiente no Brasil*. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/estudo-apresentado-a-ocde-aponta-graves-falhas-nas-politicas-brasileiras-de-direitos-humanos-e-meio-ambiente-no-brasil/> Acesso em: 15 set. 2021.

10 BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992, 101.

11 RAMOS, A.; FRANGELLA, R. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. *Revista Educação*, Porto Alegre, PUC-RS, v. 36, n. 1, 2013, p. 14-20.

12 BRASIL. *PNDH 1*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

com diversas organizações da sociedade civil brasileira, visando construir uma agenda nacional para assuntos de interesse comum na proteção dos Direitos Humanos essenciais.

- c) Criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, em 1999, também no âmbito do Ministério da Justiça, que trouxe maiores responsabilidades ao governo federal para a promoção de ações de proteção aos Direitos Humanos.
- d) Lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II),¹³ em 2002, que aprimora o programa inicial, reforçando as políticas de garantia ao trabalho, moradia, educação, alimentação, saúde, lazer, cultura, previdência e assistência social. Neste programa é reforçada a presença da educação como força motriz para a sensibilização e conscientização da população sobre a cultura de políticas públicas na sociedade.
- e) Criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), para iniciativas contra a desigualdade racial.
- f) Lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH III),¹⁴ em 2009, com a inclusão de eixos orientadores sobre os principais temas de proteção aos Direitos Humanos.

Desde então, várias iniciativas, comissões e documentos oficiais foram criados, incluindo ou reforçando demandas da sociedade, tais como a inclusão das pautas LGBTQI+, ações contra o feminicídio, ruptura democrática, medidas de proteção contra a pandemia (COVID-19), saúde, povos indígenas, quilombolas, meio ambiente, sistema prisional e educação.

13 BRASIL. *PNDH 2*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

14 BRASIL. *PNDH 3*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

Muito tem sido produzido em matéria de promoção aos Direitos Humanos, mas, infelizmente, ainda existem muitos problemas a serem enfrentados. Com o avanço da pandemia da COVID-19, aumentou drasticamente o número de feminicídios; atos antidemocráticos foram uma constante, incentivados por um governo populista e segregador; abalou-se assustadoramente a economia, com aumento do desemprego e homicídios, em especial, contra a população negra; acentuou-se a exploração das terras indígenas por garimpeiros e agricultores, levando ao aumento da prostituição, consumo de drogas, álcool e maior segregação desta população, afetada historicamente pela falta de proteção aos seus direitos individuais e coletivos.

3. A Educação e os Direitos Humanos

A educação tem papel fundamental na socialização dos Direitos Humanos. No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, item 2, temos a seguinte redação:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

O Brasil tem a divisão de seus sistemas educacionais baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),¹⁵ lei nº 9.394 de 1996, e atualizada em 2021, trazendo progressos nos mecanismos de acompanhamento e avaliação do ensino, entre eles, o Censo Escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cada uma das etapas definidas, educação infantil,

15 BRASIL. LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

ensino fundamental, ensino médio e o ensino superior, pode e deve colaborar com a aprendizagem em conceitos básicos e fundamentais dos direitos humanos.

Como visto, o país possui, além das previsões de nossa constituição, documentos adicionais que detalham os Direitos Humanos em todas as suas especificidades. Assim, se pode afirmar que as diretrizes dos Direitos Humanos devem orientar as bases para as ações educacionais nas etapas citadas. Quando uma sociedade tem acesso à educação e ela está baseada em uma formação que vise o respeito à dignidade, tendo como valores a justiça, igualdade, solidariedade, respeito, paz, tolerância em todas os aspectos, presume-se a formação de cidadãos capazes de compreender e respeitar as diferenças sociais e buscar uma melhor organização das políticas públicas para este fim.¹⁶

A educação, como força impulsionadora da proteção aos Direitos Humanos, ainda é recente na América Latina e no Brasil.¹⁷ Nosso histórico indica a formação de cidadãos individualistas, buscando vantagens em benefício próprio, desobedientes às regras estabelecidas e com posicionamentos radicais frente às minorias (religiosa, sexual, ideológica, de gêneros etc.). As sociedades têm direcionado seus modelos educacionais para a formação de profissionais, com o uso de mão-de-obra especializada.

A busca em favor dos Direitos Humanos esbarra, ainda, em políticas públicas ineficientes. Vê-se a manutenção de índices elevados de analfabetismo, apesar do aumento do número de alunos matriculados nos anos iniciais de ensino, comparados à população elegível. Porém, não se pode esquecer da evasão nos anos seguintes, com aumentos expressivos nos ensinos médio e superior.

16 VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aída; TAVARES, Celma. *Política e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-40.

17 UNESCO. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

Outro importante documento na construção do ensino, voltado aos Direitos Humanos, é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este documento considera os alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das inúmeras diferenças regionais, diversidade cultural, linguísticas, étnicas e sociais, a BNCC estabelece currículos básicos nacionais, possibilitando uma abordagem igualitária a todas as regiões do país. Este processo alinha prefeituras e governos estaduais, independente de questões político-partidárias. Processo este que deve ser acompanhado de condições práticas de acesso e permanência no ambiente escolar a todas as crianças e adolescentes.

Uma das competências que deve ser discutida amplamente pelos gestores públicos, educacionais e professores, é o item 7 da BNCC, que afirma:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

É necessária a inclusão, neste ponto, do papel do ensino superior na discussão, divulgação e conscientização dos alunos, aqueles preparados para atuar em empresas, governos, ONG's e demais instituições, como profissionais especializados e influenciadores.¹⁸ Deve-se ressaltar que um dos principais objetivos do ensino superior é criar o protagonismo¹⁹ do aluno, não apenas durante seu percurso formativo, mas principalmente no ambiente onde irá atuar e influenciar pessoas.

18 MAIA, Luciano Mariz. Educação em Direitos Humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 85-101.

19 KOMATZU, Ricardo, ZANOLLI, Maurício; LIMA, Valéria. Aprendizagem baseada em problemas. In: MARCONDES E.; GONÇALVES E. *Educação Médica*. São Paulo: Sarvier, 1988, p. 223-237.

Cabe aos sistemas de ensino citados agregar em seus currículos e propostas pedagógicas, temas transversais e integradores que respeitem as diretrizes curriculares previstas pela LDB, BNCC e DCN's (diretrizes curriculares nacionais dos cursos de ensino superior), mas que atendam às particularidades das regiões onde estão inseridas, ampliando as discussões sobre temas urgentes, em um país de dimensões continentais como o nosso.

4. O papel da educação na formação de cidadãos com consciência sobre os Direitos Humanos

A educação exerce o papel de desenvolvimento e construção da sociedade; seu potencial de transformação deve contribuir para a edificação das gerações futuras, proporcionando e promovendo a igualdade²⁰ e cumprimento dos Direitos Humanos.

Cabe aos estudantes, independentemente da classe social e poder aquisitivo, aprender a respeitar os valores da pessoa humana, dignificar a vida, compreender seus direitos e deveres quanto cidadãos.

A educação possui um potencial formativo ainda a ser explorado; deve proporcionar aos alunos a vivência de situações cotidianas, com práticas pedagógicas adequadas, a busca de tolerância e de uma convivência harmoniosa entre as pessoas. Estas ações devem fazer parte das escolas públicas e privadas.²¹

Por não ser um tema abordado em disciplinas específicas, a educação sobre os Direitos Humanos, muitas vezes, é tratada de forma inadequada e superficial pelos docentes; infelizmente, por várias circunstâncias, não recebem treinamentos ou capacitações sobre o assunto. Por esta razão, gestores educacionais devem oportunizar processos de integração do currículo escolar

20 CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" a "incerteza". *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, mai/ago, 2008, p. 73-81.

21 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Parecer 08/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14. Set. 2021.

tradicional às necessidades da educação dos Direitos Humanos, de forma interdisciplinar.

Para melhor entendimento, se faz necessário um acento sobre a evolução da educação: o primeiro conceito de escola vem da educação familiar; na antiga Grécia valorizava-se a moral e a estética; com a formação dos centros urbanos, já na Idade Moderna, surge o foco na alfabetização, dada a necessidade de participação das pessoas na vida em sociedade, envolta de processos produtivos, trabalho remunerado, política e novos direitos e deveres.

Com o passar do tempo, novas temáticas foram surgindo, seguidas dos anseios da sociedade por maior igualdade. No Brasil, a primeira LDB,²² de 1961, já trazia imperfeições, criada para um país tipicamente agrícola, em uma época de profundas mudanças pelo impacto da industrialização que avançava rapidamente.

A nova LDB dividiu a educação em fases, incluindo o ensino infantil, com crianças entre 0 e 5 anos, o ensino fundamental, entre 6 e 14 anos, e o ensino médio, com idade entre 15 e 17 anos. Com esta organização, ficou clara a necessidade de adaptação do ensino dos Direitos Humanos para cada categoria; percebeu-se também a necessidade de os educadores repensarem os Projetos Políticos e Pedagógicos de cursos (PPP). Para a educação em Direitos Humanos deve-se, de acordo com o item 7 das competências previstas na BNCC:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

22 CAMARA LEGISLATIVA. *Lei nº 4.024/1961*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15. Set. 2021.

Complementando a visão da BNCC, sobre as competências e necessidade de discussão contínuas dos Direitos Humanos, o item 9 prevê:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Podemos concluir que a BNCC busca uma educação baseada em competências, devendo-se oportunizar o processo de aprendizagem, criando trilhas de conhecimentos adequadas aos diversos públicos e faixas etárias, sempre valorizando a pessoa humana, trazendo situações cotidianas para reforçar o “saber ser”.

A utilização de metodologias ativas²³ e a promoção de debates e discussões sobre a temática, em meios como rádios, revistas, jornais, televisão, sites e redes sociais, acessíveis e com linguagem jovial, facilitam a percepção das situações locais, regionais e globais, expandindo a visão e conhecimento sobre os Direitos Humanos dos estudantes.

Outra questão a ser considerada são as situações extramuros. A escola não pode ser considerada um espaço físico restrito, onde são cumpridas tarefas pré-estabelecidas para a aprendizagem. As discussões devem ser levadas para outros ambientes e a partir das situações cotidianas dos estudantes, envolvendo familiares, amigos e sociedade.

23 RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos). São Carlos, 2005, 33.

Conclusão

Muito se tem avançado no campo dos Direitos Humanos em nossa sociedade, como também no ambiente escolar. Desde a publicação de nossa constituição, em 1988, a luta por igualdade tem progredido, apesar dos grandes desafios que ainda são enfrentados.

Apesar dos avanços, há ainda muito trabalho a ser realizado. A cada troca presidencial, de governadores ou prefeitos, novos projetos são apresentados às redes públicas de ensino, gerando, muitas vezes, perda em processos, demandando tempo para sua recuperação. Acontece, em grande parte, que interesses pessoais e partidários se sobrepõem à urgência de mudanças e construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No momento atual, infelizmente, o Brasil enfrenta altos índices de pobreza, desigualdade social, discriminações diversas,²⁴ e isso com o aumento das tensões políticas, confronto entre os poderes da república, políticas econômicas (micro e macro) equivocadas, acirramento da política externa e aumentos contínuos de preços. Estes são fatores que estimulam o desrespeito aos Direitos Humanos, impactando a evolução dos indicadores sociais do país.

A sociedade precisa estar atenta às mudanças, acompanhar a implementação de políticas públicas assertivas, monitorar a obediência das leis pelos cidadãos e poder público. Criar um ambiente propício de igualdade e respeito aos direitos individuais e coletivos é um grande desafio, que demanda tempo e comprometimento de todos os envolvidos. Mudar uma sociedade historicamente marcada por privilégios, autoritarismo, vantagens indevidas, nepotismo e apadrinhamento continua sendo um grande desafio.

24 FRASER, N. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge, 1997, 13.

Construir uma sociedade livre e justa, na ótica dos Direitos Humanos,²⁵ pode levar décadas. Por isso, a educação, como força motriz deste processo, deve ser assegurada a todos, promovendo o senso de respeito e responsabilidade aos direitos inalienáveis da pessoa humana.

Referências

- BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>. Acesso em: 15. Set. 2021.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- BRASIL. *LDB*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2021.
- _____. *PNDH 1*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 13 set. 2021.
- _____. *PNDH 2*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm. Acesso em: 13 set. 2021.
- _____. *PNDH 3*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 13 set. 2021.
- BRASIL-MEC/BNCC. *Constituição Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2021.

25 BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>. Acesso em: 15. Set. 2021.

- CAMARA LEGISLATIVA. *Lei nº 4.024/1961*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15. Set. 2021.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das "promessas" a "incerteza". *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, mai/ago, 2008.
- CONNECTAS. *Estudo aponta falhas em políticas de direitos humanos e meio ambiente no Brasil*. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/estudo-apresentado-a-ocde-aponta-graves-falhas-nas-politicas-brasileiras-de-direitos-humanos-e-meio-ambiente-no-brasil/> Acesso em: 15 set. 2021.
- DALLARI, D. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- _____, D. Um Breve Histórico dos Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRASER, N. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Post-socialist" Condition*. New York: Routledge, 1997.
- KOMATZU, Ricardo, ZANOLLI, Maurício; LIMA, Valéria. Aprendizagem baseada em problemas. In: MARCONDES E.; GONÇALVES E. *Educação Médica*. São Paulo: Sarvier, 1988.
- MAIA, Luciano Mariz. Educação em Direitos Humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Parecer 08/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14. Set. 2021.

- RAMOS, A.; FRANGELLA, R. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. *Revista Educação*, Porto Alegre, PUC-RS, v. 36, n. 1, 2013.
- RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos). São Carlos, 2005.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.
- UNESCO. *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.
- UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 set. 2021.
- VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aída; TAVARES, Celma. *Política e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ZENAIDE, M.N.T. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.

15 - Por uma sociedade digna e justa

Gustavo Henrique de Paula das Chagas¹

Sérgio Augusto Baldin Júnior²

Vitor Aladic de Melo³

Introdução

O anseio sempre mais crescente por uma sociedade pautada pela dignidade humana e pela justiça constituem dois grandes balizadores do presente capítulo, que procurará aproximar-se destes dois conceitos a partir de abordagens pouco usuais: saindo da égide da jurisprudência para o âmbito da construção das narrativas, do enfoque restaurativo psicológico e da redescoberta do sentido comunitário eivados pela antropologia, sociologia, ciências da religião, filosofia, psicologia e teologia.

Com isso, espera-se ampliar a discussão e as linhas de abordagem da temática em seus vários espectros, principalmente para propor um encontro das demandas relacionadas aos Direitos Humanos com outras áreas do saber que inspirem profundas sínteses, tão necessárias na sociedade ocidental hodierna, marcadamente fragmentada e fragmentária.

1 Pós-Graduado em Psicologia Clínica: Psicanálise; Licenciado em Filosofia e Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL; Pós-graduado em Ciência da Religião pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais – IPEMIG.

2 Salesiano padre, Coordenador da Missão Institucional (CMI); Coordenador do Curso de Filosofia; Professor de Lógica, Filosofia Moral, Filosofia da Linguagem, Estética e Antropologia Teológica do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL; Professor de Acompanhamento Espiritual na Pós-graduação do UNISAL – *Campus* Pio XI; Mestre em Filosofia com ênfase em ciências históricas e antropológicas pela Università Pontificia Salesiana de Roma; Pós-Graduado em Counseling pelo IATES – Curitiba.

3 Salesiano irmão, mestrando em Ciências da Religião pelo PPGCdR da Universidade Metodista de São Paulo.

1. Dignidade humana: um caminho para aproximação

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, proporcionou à categoria "Direitos Humanos" caráter positivo e universal.

Este feito é fundamental para o contexto global pós-segunda guerra em que a declaração é assinada, dado que, diante das "ameaças" do mundo moderno e do liberalismo econômico, passava a ser necessária que esta noção fosse estabelecida.

Os Direitos Humanos estão diretamente ligados à noção de dignidade humana, conceito já presente no mundo ocidental pela forte influência judaico-cristã que compreende a dignidade humana a partir do fato de que todos são criados por Deus, sendo assim não se trata de uma novidade, mas sim de uma maneira de, naquele contexto, garantir que a dignidade seja salvaguardada de maneira universal, para além da perspectiva teológica presente na noção de dignidade humana.

Era urgente o esforço dos diversos países em afirmar a dignidade humana como valor supremo. Esta afirmação e o prosseguimento da história possibilitam novas discussões sobre as temáticas em torno dos direitos humanos.

1.1. Perspectivas sociológicas e culturais do conceito de dignidade humana no horizonte da construção de narrativas

Vários autores tratam sobre esta mudança de tempo, de paradigma social e cultural. Para contribuir com a reflexão aqui proposta, foi buscada a colaboração de Zygmunt Bauman com a ideia de modernidade líquida. Nesse sentido, se buscará compreender as novas necessidades culturais para a afirmação dos Direitos Humanos em vista de uma sociedade digna e justa.

Em sua obra *Modernidade Líquida*, Bauman apresenta duas principais características desta sociedade, sendo a primeira:

O colapso gradual e rápido declínio da antiga ilusão moderna: da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um *telos* alcançável da mudança histórica, um estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos em todos ou alguns aspectos postulados: do firme equilíbrio entre oferta e procura e a satisfação de todas as necessidades; da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida; das coisas humanas que se tornam totalmente transparentes porque se sabe tudo o que deve ser sabido; do completo domínio sobre o futuro – tão completo que põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e consequências imprevistas das iniciativas humanas.⁴

Essa não existência de um fim, ou uma finalidade que caracteriza o mundo atual, ou esta ausência de utopia, ou existência da perfeição humana e ou até mesmo esta aceitação do não domínio sobre o futuro, possibilita um olhar diferenciado para a questão dos Direitos Humanos, uma vez que a declaração foi promulgada para responder às necessidades de garantir os direitos em um contexto em que esta característica de liquidez não estava presente.

A segunda característica dos nossos tempos apresentada por Bauman:

é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado (“individualizado”), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos. [...] Essa importante alteração se reflete

4 BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 41.

na realocação do discurso ético/político do quadro da "sociedade justa" para o dos "direitos humanos", isto é, voltando o foco daquele discurso ao direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado.⁵

A modernidade líquida coloca sobre o indivíduo toda a responsabilidade por suas escolhas e ações; o direito só deve existir para garantir a individualidade e não mais existem paradigmas éticos de coletividade. Nesta nova modernidade o foco está sobre o sujeito e como suas ações implicam sobre ele mesmo e sobre os outros indivíduos, porém sem a noção de que a coletividade importe mais que as ações individuais.

Os rompimentos provocados por essas duas características, como apresentadas por Bauman, provocam um novo contexto social, onde a previsibilidade, estabilidade e coletividade precisam tomar novo sentido para que os Direitos Humanos e, por conseguinte, a dignidade humana, possa ser afirmada. Este é o desafio dos que buscam elaborar uma nova epistemologia de educação para os Direitos Humanos, pois educar em tempos líquidos possui novo significado.

O pensador Boaventura de Souza Santos, reconhecido por seus escritos sobre justiça, decolonialidade e Direitos Humanos, em sua obra *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos* afirma que é necessário em nossos tempos "ajudar a recuperar a 'humanidade' dos direitos humanos".⁶ A partir desta afirmação percebe-se que as mudanças ocorridas ao longo do tempo desumanizaram os Direitos Humanos, dado que o sentido de responsabilidade social é, cada vez mais, esvaziado e substituído pelos interesses individuais que quase nunca se chocam, a ponto de proporcionar soluções coletivas.

5 *Ibid.*, p. 41-42.

6 SANTOS, Boaventura de Souza. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 84.

Sobre este esfriamento que a liquidez dos tempos proporciona, Boaventura Santos diz: “vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar indignação moral e a vontade política necessária para as combater eficazmente, e criar uma sociedade mais justa e mais digna”⁷

A afirmação de Boaventura é provocativa para o pensamento, ao afirmar que o estabelecimento de uma sociedade digna e justa – pois nesta situação em que a indignação com ausência de dignidade e a presença de injustiças, tema a que se dedica este capítulo –, passa a ser inviável. Porém para os que pensam os Direitos Humanos e a dignidade humana cabe a tarefa de ultrapassar a maneira como as questões estão sendo apresentadas; é necessária uma mudança na linguagem, ou seja, do modo como se lida com a tarefa de assegurar a dignidade humana.

Para Boaventura, a linguagem a ser utilizada entre os indivíduos, com o intuito de gerar conexão entre eles, superando a noção de diferenças culturais e interesses individuais, é a narrativa:

A linguagem privilegiada das permutas interculturais é a narrativa. Contar histórias gera um imediato e concreto sentido de copresença por meio do qual as experiências sociais que ocorrem em diferentes tempos, espaços e culturas se tornam mais facilmente acessíveis e inteligíveis, um tipo de copresença que não é possível atingir por meio da linguagem conceitual (seja ela técnica, filosófica ou científica). A narrativa, mesmo quando se trata de uma narrativa histórica, trabalha contra o tempo ao produzir um efeito de sincronismo e contemporaneidade que ajuda a converter o estranho em familiar e o remoto em coevo.⁸

Boaventura Santos afirma que esta capacidade de contar histórias, ou seja, de apresentar a realidade por narrativas (que descrevam modos de vida, maneiras de ver o mundo, conceber

7 *Ibid.*, p. 08.

8 *Ibid.*, p. 96-97.

as situações aproximadas dos indivíduos) traz à sociedade o que Boaventura denomina copresença. Esta capacidade de narrar e encontrar nestas narrativas uma certa familiaridade com sua realidade, independentemente do contexto social em que o narrador se encontra, é capaz de reaproximar os indivíduos e trazê-los novamente, ainda que momentaneamente, para o coletivo.

Um segundo elemento apresentado na afirmação de Boaventura, sobre a narrativa e que colabora para pensar a dignidade humana em tempos líquidos, é a questão de a narrativa possuir a capacidade de produzir sincronismo, quer dizer, ela proporciona aos indivíduos o reconhecimento do outro como parte de um processo maior, verificando a existência de um sistema complexo que não se limita simplesmente aos interesses daquele instante, possibilitando pensar que a própria dignidade pode depender da dignidade do outro.

A narrativa por parte dos indivíduos pode ser um caminho de aproximação entre eles, pois, nos tempos em que vivemos, as ações coletivas, em grande escala, possuem dificuldade para serem efetivadas; acaba-se por ser necessário encontrar nas microrrelações saídas para o individualismo e para a falta de reconhecimento da humanidade do próximo.

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, foi capaz de oferecer, naquele determinado contexto, uma proposta que partiria de uma ação coletiva já estabelecida para a universalização dos Direitos Humanos, o que foi possível e ainda o é pela existência de instituições que sobrevivem desde estes tempos. Não obstante, para que nos lugares em que esta maneira de ação ainda não é eficaz ou deixou de ser, pode-se apostar na narrativa de um sujeito ou pequeno grupo para o outro como meio de aproximação e humanização dos Direitos Humanos, garantindo, deste modo, a noção de dignidade humana, abrindo novos horizontes para o sentido de justiça.

2. Os caminhos da Justiça pelo perdão e pela comunidade

Ao menos dois elementos merecem destaque no âmbito da construção de caminhos para a justiça, que ultrapassam os limites das legislações, constituições e da jurisprudência: a justiça restaurativa sob o enfoque do perdão e da reconciliação e o aspecto teológico e eclesial que o conceito de dignidade humana evoca nas diversas sociedades latino-americanas, profundamente marcadas pela desigualdade e pela privação de direitos fundamentais. Tais aspectos veem problematizados a seguir em dois breves subtítulos.

2.1 Justiça e perdão: aspectos antropológicos e filosóficos

O ser humano, ao longo da história, demonstra ser capaz de atravessar e ferir a dignidade inerente ao seu semelhante. Não são poucos os exemplos dos momentos em que se atingiu o ápice da violência contra a humanidade, como nos regimes políticos totalitários, tendo como o maior e triste exemplo, os campos de concentração e a *Shoah*. Hoje, nesta sociedade contemporânea e líquida, os conflitos remontam à possibilidade de uma nova configuração dos terríveis campos de concentração, figurados no capitalismo agressivo que ceifa vidas e promove a desigualdade social, do consumismo e do hedonismo que levam o sujeito ao extremo de si mesmo para depois abandoná-lo ao fardo do vazio, das guerras civis que matam inocentes e do ódio em forma de discurso e palavra de ordem, gerando o aniquilamento, a despersonalização e a objetificação do ser humano. Vivencia-se uma sociedade cada vez mais ácida, tóxica e intolerante, indivíduos com uma incapacidade assustadora de conviver com os seus semelhantes. Dessa forma, urge resgatar a dignidade humana, a justiça e, sobretudo, trilhar o caminho do perdão para restaurar os laços e reparar (e curar) os sofrimentos, mágoas e feridas.

Como equilibrar ou equacionar os problemas da ordem do conflito e da injustiça que causam dor, silenciamento e traumas? O caminho possível para resolução dos conflitos que envolvem a contemporaneidade é o da reconciliação e do perdão. Este caminho evidencia, conforme Luci Migliori, em seu livro *Horizontes do Perdão*, as vias da compreensão, restauração, Direitos Humanos, perdão, reconhecimento e cura. Um exemplo deste processo, por meio da Justiça Restaurativa, é a Comissão da Verdade e Reconciliação da África do Sul, considerada como uma tarefa que se funda “[...] sobre uma vontade de compreensão e não de vingança, de reparação e não de represálias, de auxílio fraterno (*ubuntu*) e não de vitimização”⁹. Dessa forma, a Comissão visou escutar as histórias vivenciadas por todos os envolvidos nos processos, ouvir suas justificativas, dores, traumas e tornar reconhecidos os culpados e vítimas. “A justiça restaurativa é um processo através do qual as partes envolvidas em um delito específico decidem juntas sobre a forma de reagir às consequências nefastas do delito e suas implicações para o futuro”¹⁰.

Por meio da escuta e da colaboração de ofensores e vítimas, é possível solucionar o conflito e acabar com a violência. Neste modelo de justiça, os ofensores reconhecem sua culpa, o mal infringido, a falta cometida e a vítima tem sua dor reconhecida, sua história e trauma narrados, uma narrativa que torna o sofrimento da vítima não só reconhecido como legítimo, o que a retira da possibilidade de ser interpretada como vitimização, ou seja, a vítima ocupa o lugar de quem sofreu um mal que precisa ser reparado. A restauração e a reparação antecedem a possibilidade de seguir em frente.

Por outro lado, tem-se no modelo restaurativo uma forma diferenciada de responder ao crime, adotando práticas que

9 MIGLIORI, Maria Luci Buff. *Horizontes do perdão: reflexões a partir de Paul Ricoeur e Jacques Derrida*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2009, p. 228.

10 *Ibid.*, p. 244.

reconheçam o caráter interpessoal do conflito, o que ocorrerá através da pacificação social por meio da reparação de danos causados à vítima e da autorresponsabilização do agente infrator. Tal propósito apenas poderá ser atingido se for reconhecida a autonomia dos participantes do litígio, superando o papel da vítima como mero objeto de prova do Estado como o único titular da persecução.¹¹

Através dos relatos destes dois opostos, escolhe-se a forma de reagir frente às consequências. Reconhece-se o caráter interpessoal dos agentes envolvidos na trama do conflito, um reconhecimento que propõe uma visão mais humanizada destes agentes. O que significa dizer que os agentes são vistos não só na superfície do litígio ou do conflito, mas também como pessoas que não se resumem a este fato; uma visão, portanto, ético-antropológica, de um sujeito que também é capaz de outras ações. Este ponto é crucial, pois escapa da tendência de encarceramento pela ação ou pelo passado. Quem comete o mal não se resume a esse mal. Quem sofreu o mal, não precisa revivê-lo indefinidamente; ambos possuem a possibilidade de seguir em frente. Este escapa do determinismo e isto constitui o ponto crucial para reparação dos danos. Dito de outra forma, a reparação só tem espaço quando se reconhece o caráter interpessoal dos envolvidos: "soma-se a isto o próprio reconhecimento da alteridade enquanto valor ético fundamental para o enxergar o outro com suas próprias características [...] respeitando-se as diferenças dentro de uma sociedade plural!"¹²

Este caminho da restauração e reconciliação afasta-se dos agentes do conflito, o espírito de vingança, de represálias, revanche, punição e negação.

11 SANTANA, Selma Pereira De; FERNANDES, Belmiro Vivaldo Santana. Ensaio Ético-Filosófico acerca dos Fundamentos da Justiça Restaurativa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA*, v. 30, n. 01, p. 05-24, 2020, p. 6.

12 *Ibid.*, p. 6.

No entanto, cabe perguntar se a justiça restaurativa, ao afastar o espírito de vingança, poderia promover o seu fim? Posto de outra forma, a justiça teria o poder de cicatrizar as dores, mágoas e feridas? Como curar a dor de uma mãe que perdeu seu filho para a violência cometida por um Estado totalitário? Como cicatrizar as feridas dos internos dos campos de concentração que eram violentados constantemente? É neste horizonte que se apresenta a difícil tarefa do perdão.

Paul Ricoeur, em sua obra *O percurso do reconhecimento*, acenando para os símbolos da religião, faz uma leitura mais escatológica do perdão, que contribui para esta reflexão. Para ele, o perdão se assemelha à "[...] agápe [...] diz respeito precisamente à reciprocidade [...] à abundância do coração."¹³ Nesta lógica, portanto, o perdão ocupa o lugar da reciprocidade, que parte de uma generosidade do coração. O perdão não se contrapõe à justiça, nem tão pouco a substitui. O perdão possibilita ir um pouco além da justiça. Ao partir do terreno da falta e da culpa, suscita duas ações: que o sujeito seja capaz de autodeclarar ou reconhecer sua culpa e que seja possível atribuir culpa a alguém.

O que se oferece primeiro à reflexão é a designação da estrutura fundamental na qual essa experiência vem se inscrever. Essa estrutura é a da imputabilidade de nossos atos. De fato, não pode haver perdão a não ser que se possa acusar alguém, presumi-lo ou declará-lo culpado. E apenas se podem acusar atos imputáveis a um agente que se considera como seu autor verdadeiro. Em outros termos, a imputabilidade é essa capacidade, essa aptidão, em virtude da qual ações podem ser levadas à conta de alguém.¹⁴

13 RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 235.

14 *Id.* O perdão pode curar? Lisboa: Lusofiapress, 2018, p. 467.

Tratar do perdão possibilita pensar a necessidade de atravessar pela região da culpa e da acusação.¹⁵ Esse aspecto do perdão purifica o agente da ideia de esquecimento, como se ambos, perdão e culpa, fossem equivalentes. Para o exercício do perdão, é necessário um trabalho ativo da memória e da consciência, no sentido de que, é preciso atribuir e assumir as responsabilidades dos atos cometidos. Caberia aqui perguntar: se o perdão exige a acusação de culpa, em que lugar entraria a lógica da reciprocidade? Eis a resposta: “a despreocupação da agápe é o que lhe permite suspender a disputa, até mesmo na justiça. O esquecimento das ofensas que ela inspira não consiste em afastá-las, ainda menos em reprimi-las, mas em “deixa-las ir”¹⁶

Perdoar não é esquecer. Perdoar implica em um movimento difícil que desliga o ato de sua carga negativa, um processo em que o sujeito possa ser capaz de “deixá-las ir”. Tal movimento se afasta da lógica mercadológica¹⁷ e se aproxima da lógica do amor incondicional que nada pede em troca. No entanto, cabe ressaltar, que esse processo requer um difícil trabalho de elaboração e não deve ser tratado como passividade.

A agápe possui um olhar em “favor do homem que é visto”; o caráter “incomensurável” dos seres toma “a reciprocidade infinita de ambos os lados”. O amor permanece sem resposta às questões porque a justificação lhe é estranha ao mesmo tempo que a atenção a si mesmo. De um modo ainda mais enigmático, a agápe se mantém na permanência, no que permanece, seu presente ignorando o arrependimento e a expectativa.¹⁸

15 “É na região da imputabilidade que a falta, a culpabilidade, deve ser buscada. Essa região é a da articulação entre o ato e o agente, entre o ‘quê’ dos atos e o ‘quem’ da potência de agir – da agency. E é essa articulação que, na experiência da falta, é de algum modo afetada, ferida por uma afecção penosa”. *Ibid.*, 2018, p. 468.

16 *Ibid.*, p. 235.

17 “O homem da agápe, aquele ao qual a sociologia da ação reconhece um rosto e um comportamento, se encontra perdido nesse mundo do cálculo e da equivalência, no qual ele é incapaz de comportamento de justificação; ao ignorar a obrigação de dar em troca, ele não supera o gesto primeiro sem nada esperar em troca.” *Ibid.*, p. 238.

18 *Ibid.*, p. 236.

Pode se dizer que, após o desligamento da carga negativa do ato, não se tem espaço para o arrependimento ou para expectativa, pois, a partir deste processo, as demandas pessoais em relação ao conflito estariam zeradas e, dessa forma, qualquer justificação seria estranha, porque não existe, em uma linguagem mercadológica, um débito a ser saldado. Neste ponto, nos aproximamos do ambiente da prática do perdão, um solo mais passível de compreensão, pois no plano teórico, o tema do perdão tende a ser romantizado, perdendo seu efeito prático das relações. O perdão nos convida a um olhar para o sujeito, para o ser humano por detrás do ato, o que permite cessar a disputa entre aquele que ofende e aquele que é ofendido. Olhar para o ser humano, significa observá-lo em sua completude que ultrapassa suas ações presentes; seria o mesmo que dizer, o ser humano não é somente suas ações no presente, ele é também potência, adentrando na trilha do ser humano capaz.

Por meio de um estudo teórico, é difícil mostrar que, em certas circunstâncias, o espírito do perdão pode dar a alguém a coragem de fazer reparações. Essa coragem é, talvez, a grande ausente numa sociedade pouco preocupada em recompor laços sociais rompidos pela falta. É difícil também mostrar que o perdão, como exigência ética, implica, muitas vezes, por exemplo, renunciar inteiramente a ter a última palavra.¹⁹

Em uma sociedade cada vez mais ácida, tóxica, intolerante e com indivíduos com uma incapacidade assustadora de conviver com os seus semelhantes, o perdão desponta como essa possibilidade reparadora; ele representa a possibilidade de reparar os laços, que não estão perdidos para sempre, mas estão feridos, machucados, lesados, transpassados pela falta, como por exemplo, conflitos pertencentes às relações sociais, como

19 MIGLIORI, Maria Luci Buff. *Horizontes do perdão*, p. 24.

disputa, rivalidade, ressentimento, separação, ódio e vingança. “O perdão também tem essa propriedade de colocar fim a algo e projeta seus efeitos benéficos no campo da vingança”²⁰ Com isso, temos o panorama geral do efeito prático do perdão, como a possibilidade de fazer cessar os conflitos²¹ pela via da reparação ou reconciliação, pois, “[...] a generosidade liberta das regras de equivalência que regem as relações de justiça”²²

Na obra *A condição Humana*, a filósofa Hannah Arendt caracteriza a faculdade de perdoar como a ação frente o problema da irreversibilidade das ações humanas no plano da existência. Diante dos males causados a uma pessoa ou a uma população ou comunidade, males estes que não podem ser reparados fisicamente ou materialmente, somente o perdão pode atuar. É válido ressaltar que a dimensão do perdão ultrapassa a esfera privada, culminando na esfera pública, como, por exemplo, o perdão pedido às vítimas do Holocausto: “a única solução possível para o problema da irreversibilidade – a impossibilidade de se desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia, é a faculdade de perdoar.”²³

O perdão, portanto, pode-se pensar, tem uma função de desimpedimento do fluxo da vida. Ele é capaz de liberar o agente de sua culpa, pela via do reconhecimento e da aceitação. Os efeitos do perdão, nesse sentido, ultrapassam o campo da culpa e da acusação, pois visam à potência do agir, ou seja, olha não só o ser ferido, a vítima, o mal ou agente, encarcerando o ser humano nas suas ações consumadas, mas o concebe naquilo

20 *Ibid.*, p. 50.

21 “O desejo de vingança, a pretensão de fazer justiça por si mesmo, com o risco de crescer a violência à violência, o sofrimento ao sofrimento (como se vê na autotutela e nas penas extrajudiciais) é o mais obstáculo ao que Ricoeur chama de justa distância” *Ibid.*, p. 50.

22 RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*, p. 246.

23 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 248.

que ele ainda pode ser, sua potência de ser: "se não fôssemos perdoados, eximidos das consequências daquilo que fizemos, nossa capacidade de agir ficaria, por assim dizer, limitada a um único ato do qual jamais nos recuperaríamos; seríamos para sempre as vítimas de suas consequências"²⁴

No perdão, tanto a vítima quanto o culpado têm a possibilidade de começar algo novo, tornando cada sujeito um ser livre e capaz, pois este pode mudar de ideia, recomeçar, cessando com a disputa ou com o espírito de vingança.

Ao contrário da vingança, que é a reação natural e automática à transgressão e que, dada a irreversibilidade do processo da ação, pode ser esperada e até calculada, o ato de perdoar jamais pode ser previsto; é a única reação que atua de modo inesperado e, embora seja reação, conserva algo do caráter original da ação. [...] Perdão é a única reação que não *re-age* apenas, mas age de novo e inesperadamente, sem ser condicionada pelo ato que a provocou e de cujas consequências liberta o que perdoa quanto o que é perdoado.²⁵

Assim, Hannah Arendt aproxima o perdão da lógica da ágape, pois o perdão não é uma ação condicionada, ele é incondicional e anuncia a chegada do novo, a possibilidade de recomeçar.

É pela via do perdão, através de um processo de elaboração, que o sujeito realiza a justa distância, ou seja, se afasta do ato e do agente, desliga a dívida de sua carga e, assim, torna possível olhar para o responsável pelo ato, não somente como aquele que é imputado, mas como aquele que é capaz de algo a mais, possuidor de uma potência de ser.

24 *Ibid.*, p. 249.

25 *Ibid.*, p. 252-253.

Sob o signo do perdão, o culpado seria considerado como capaz de outra coisa além de seus delitos e faltas. Ele seria devolvido à sua capacidade de agir, e a ação, à de continuar. É essa capacidade que seria saudada nos mínimos atos de consideração nos quais reconhecemos o incógnito do perdão encenado na cena pública. Finalmente, é dessa capacidade restaurada que a promessa que projeta a ação para o futuro se apoderaria. A fórmula dessa fala libertadora, abandonada à nudez de sua enunciação, seria: tu vales mais que teus atos.²⁶

O perdão, portanto, enquanto um processo, convida o sujeito a entrar nas razões do outro, um esforço intelectual que troca os lugares entre a vítima e o culpado, o que corresponde dizer, olhar a situação do ponto de vista do outro. O perdão, nesse sentido, ultrapassa a compaixão, e acontece na via da compreensão, compreender junto ao agente da ofensa, e, por isso, "o perdão nos livra do automatismo, do fatalismo, do determinismo".²⁷

O processo de perdão implica em um rompimento com o automatismo e determinismo. Freud, no texto *Recordar, Repetir e Elaborar*, fornece a definição de repetição. Diz o autor que "é lícito afirmar que o analisando não recorda absolutamente o que foi esquecido e reprimido, mas sim o atua. Ele não o reproduz como lembrança, mas como ato, ele o repete, naturalmente sem saber que o faz".²⁸ Dessa forma, a repetição é um mecanismo inconsciente que põe em atuação vivências e experiências.

No perdão, a repetição põe em movimento o desejo de vingança, o automatismo e o determinismo, levando o sujeito a repetir uma série de [re]ações que visam retribuir a injúria e o mal sofrido. Dito de outra forma, na vingança, o sujeito vítima

26 RICOEUR, P. *O perdão pode curar?* Lisboa: Lusofia, 2019, p. 501.

27 MIGLIORI, Maria Luci Buff. *Horizontes do perdão*, p. 105.

28 FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil*: ("O homem dos lobos"): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1020). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 201.

da injúria e do mal sofrido repete as lembranças deste evento, sem que seja possível atribuir um novo significado, o que leva ao desejo de retribuir o mal constantemente. Na repetição, diz Freud, "ele repete tudo o que, das fontes do reprimido, já se impôs em seu ser manifesto: suas inibições e atitudes inviáveis, seus traços patológicos de caráter. Ele também repete todos os seus sintomas durante o tratamento".²⁹ Ora, se o trabalho de perdão acontece pela via da compreensão, é necessário que o sujeito seja capaz de recordar o trauma, o mal sofrido, as feridas abertas e não apenas repetir.

É, pois, ao nível da narrativa que se exerce primeiro o trabalho de lembrança. E a crítica ainda agora evocada parece-me consistir no cuidado em contar a outrem as histórias do passado, em contá-las também do ponto de vista do outro – outro, meu amigo ou mero adversário. Este rearranjo do passado, consistindo em contá-lo a outro e do ponto de vista do outro, assume uma importância decisiva, quando se trata dos acontecimentos fundadores da História e da memória comuns.³⁰

Neste aspecto, pelas vias da recordação, é possível que sujeito narre os fatos sob uma outra perspectiva, de um outro ponto de vista, atribuindo um novo sentido. Soma-se a isso, a faculdade de perdoar, onde atua o desligamento do ato de seu agente e, com isso, cada sujeito tem a possibilidade de escrever, por meio de sua história de vida, de sua narrativa pessoal, uma história diferente, tanto a partir de suas dores, traumas e feridas, quanto a partir do agente causador. Pelo perdão, os males sofridos podem ser reparados, reconciliados. Narrar, ainda, não corresponde ao esquecimento, pois as novas narrativas, a partir do ato perdoar, promovem a recordação, a lembrança elaborada de uma vivência,

29 *Ibid.*, p. 203.

30 RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007, p. 4.

onde a carga negativa desta não afeta o sujeito; este agora pode compreender de uma nova maneira.

Certamente, os fatos passados são inapagáveis: não podemos desfazer o que foi feito, nem fazer com que o que aconteceu não tenha acontecido. Mas ao invés, o sentido do que nos aconteceu, quer tenhamos sido nós a fazê-lo, quer tenhamos sido nós a sofrê-lo, não está estabelecido de uma vez por todas. Não só os acontecimentos do passado permanecem abertos a novas interpretações [...] O que do passado pode então ser mudado é a carga moral, o seu peso de dívida [...]. É exatamente deste que o trabalho de lembrança nos impele para a vida do perdão, na medida em que este abre a perspectiva de uma libertação da dívida, por conversão do próprio sentido do passado.³¹

No perdão, o passado é recordado, como algo novo em sentido, como uma carga moral diferente, sem o peso da dívida. A atividade reparadora e a reconciliação proposta pelo perdão são atividades fruto do esforço consciente de um lento trabalho de lembrança ou memória. É preciso recordar para não repetir, é preciso lembrar de uma forma diferente para que a vida possa seguir livre do automatismo e do determinismo; é preciso perdoar para não vingar e cessar as disputas que poderiam se reproduzir para sempre.

O perdão acompanha o esquecimento ativo, aquele que ligamos ao trabalho de luto, e é neste sentido que ele cura. Porque o perdão dirige-se não aos acontecimentos cujas marcas devem ser protegidas, mas a dívida cuja carga paralisa a memória e, por extensão, a capacidade de projetar de forma criadora no porvir.³²

31 *Ibid.*, p. 4-5.

32 *Ibid.*, p. 7.

Dessa forma, o perdão está intimamente ligado à possibilidade de liberar o fluxo da vida, pois, através da elaboração, o sujeito pode recordar dos fatos, acontecimentos e mal sofridos e os narrar de uma maneira diferente, retirando o peso da dívida, peso este que paralisa a memória. O perdão, portanto, cura porque possibilita que o sujeito se projete de forma criadora na existência, ou melhor, que o sujeito exerça a potência do agir.

Assim sendo, as sociedades que se pretendem a construir uma cultura de paz, consolidar suas democracias centradas na justiça, respeitando as muitas vozes do passado, precisam apostar na via longa da Justiça Restaurativa e do Perdão. É nesta via que o passado encontra um lugar de reconhecimento, de legitimidade; lugar este que não é do encarceramento, mas o da memória que impede a repetição dos males. Faz-se necessário permanecer nesta via para que as pessoas, povos, comunidades, possam coexistir mutuamente, respeitando suas diferenças e reconhecendo o outro como portador de uma dignidade que precisa ser respeitada e cuidada.

2.2 O empenho pela justiça nos novos horizontes da dignidade humana, aspectos teológicos e eclesiológicos da Conferência de Aparecida (CELAM)

Para completar o desenvolvimento deste pensamento acerca da justiça social, pautada na realidade do perdão e do seu sentido restaurativo, em chave de leitura psico-antropológica, um último aspecto, em âmbito social e eclesial, chama a atenção no contexto latino-americano: A Conferência de Aparecida, realizada pelo CELAM, em 2007, e que aponta para os novos horizontes em que a dignidade humana, situada em solo latino-americano, precisa desenvolver-se.

Em Aparecida, 2007, a dignidade humana assume dimensões bastantes diferentes dos documentos anteriores das Conferências

do CELAM. O conceito permeia todo o desenvolvimento do documento, da introdução ao último capítulo, sendo que o capítulo oitavo é todo ele voltado para a noção de dignidade humana.

Em sua introdução, é o próprio Cristo quem confere a dignidade à pessoa humana, rompendo com o pecado e com a morte. Essa abertura, em um enfoque teológico, será o fio condutor da análise do conceito ao longo de todo o documento que, embora assuma nuances nas vertentes antropológica e sociológica, permanece vinculado a esse eixo conceitual.³³

Na sequência, a dignidade é reconhecida como parte fundamental da cristologia, construída sobre a imagem do Servo sofredor, imagem muito própria para a realidade dos povos da América Latina e Caribe.

Está vigente também na consciência da dignidade da pessoa, a sabedoria ante a vida, a paixão pela justiça, a esperança contra toda esperança e a alegria de viver ainda em condições muitos difíceis que movem o coração de nossas gentes.³⁴

A primeira parte do documento, que trata sobre a vida dos povos hoje, em uma perspectiva do ver com o olhar de Deus, atribuirá, em seu primeiro capítulo, à igreja, em sua missão evangelizadora, a vocação de ser realizadora da promoção da dignidade pessoal e da fraternidade (n. 31). O segundo capítulo traz o olhar dos discípulos sobre a realidade, que conserva, em cada um dos povos, a mesma dignidade, mesmo diante das perceptíveis diferenças (n. 37). Os discípulos, olhando para Cristo, seguem-no, em sua dignidade e plenitude de vida (n. 41) porque somente quem

33 "Verbo de Dios hecho carne, Camino, Verdad y Vida de los hombres a los que abre un destino de plena justicia y felicidad. El es el único Liberador y Salvador que, con su muerte y resurrección, rompió las cadenas opresivas del pecado y la muerte, que revela el amor misericordioso del Padre y la vocación, dignidad y destino de la persona humana." CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO. *Conferencia General: Aparecida*. Aparecida: documento não oficial, 2007, n. 6.

34 *Ibid.*, n.7.

conhece a Deus, conhece a realidade e pode responder-lhe de maneira adequada e realmente humana (n. 42).

Existe um atual reconhecimento da dignidade humana em todas as esferas, mas que é mitigada pelo individualismo que torna os valores comunitário enfraquecidos.³⁵

Ainda se estabelece uma descida do conceito às situações particulares de grupos sociais, como as mulheres, adolescentes, vítimas de violência e do crime organizado, da publicidade e dos meios de comunicação que as transformam em objetos de lucro (n. 48).

A reflexão estende-se para a esfera econômica, tratando dos condicionamentos causados pela globalização, perpassando por diversas particularidades: a condição de pobreza (n. 61 e 65) aspectos políticos (n. 78 e 82), biodiversidade (Amazônia e Antártida) (n. 85), chegando à situação da Igreja frente a esses desafios.³⁶

A segunda parte do documento (julgar), enfocando a vida em Cristo, convoca os discípulos a anunciar, na alegria, o Evangelho, que é a boa nova da dignidade humana. Essa associação constitui claramente um posicionamento novo, conferindo ao conceito de dignidade lugar central no discurso da Conferência. O terceiro capítulo apresenta o anúncio do Evangelho como fonte geradora de alegria e faz permanecer a conceituação de dignidade humana

35 "Surge hoy con gran fuerza una sobrevaloración de la subjetividad individual. Independientemente de su forma, la libertad y la dignidad de la persona son reconocidas. La individuación debilita los vínculos comunitarios y propone una radical transformación del tiempo y del espacio, dando un papel primordial a la imaginación. 47. [...] La afirmación de los derechos individuales y subjetivos, sin un esfuerzo semejante para garantizar los derechos sociales culturales y solidarios, resulta en perjuicio de la dignidad de todos, especialmente de quienes son más pobres y vulnerables. *Ibid.*, n. 44.

36 "Su empeño a favor de los más pobres y su lucha por la dignidad de cada ser humano han ocasionado, en muchos casos, la persecución y aún la muerte de algunos de sus miembros, a los que consideramos testigos de la fe. Queremos recordar el testimonio valiente de nuestros santos y santas y de quienes aún sin haber sido canonizados, han vivido con radicalidad el evangelio y han ofrendado su vida por Cristo, por la Iglesia y por su pueblo." *Ibid.*, n. 98.

como boa notícia, principalmente nos números 118, 119 e 120, em uma perspectiva de ação de graças.³⁷

A vida digna a que todo ser humano tem direito também é ressaltada nesse capítulo, principalmente na luta contra as estruturas de morte (n.127) e no mundo do trabalho (n.136).

O texto, no quinto capítulo, volta ao núcleo da instituição Igreja, ressaltando o compromisso dos consagrados para com a justiça e a dignidade (n. 233), bem como com o compromisso do diálogo inter-religioso e com os judeus (n. 255). Dignidade, aqui, torna-se um conceito que abre a possibilidade para esse diálogo mais estreito.

Já o sexto capítulo, com a proposta de um itinerário formativo para os discípulos e missionários, apresenta o rosto dos sofredores como lugar de encontro com Cristo (n. 272) e retoma as universidades e centros de educação superior católicas como lugares de auxílio nessa dimensão missionária da Igreja, em um compromisso solidário com a comunidade.

A terceira parte do documento (agir) pretende apresentar a vida de Jesus Cristo para os povos latino-americanos, que, no capítulo sete, prioriza, na missão dos discípulos, o serviço pela vida plena, apresentando pela primeira vez, e com força, o dado do voluntariado, acompanhado por uma alusão à Doutrina Social da Igreja (n. 386).

O capítulo oitavo merece destaque pois é todo voltado para a promoção da dignidade humana, agora vinculada com a perspectiva do Reino de Deus (n. 396).

37 "Bendecimos a Dios por la dignidad de la persona humana, creada a su imagen y semejanza. Nos ha creado libres y nos ha hecho sujetos de derechos y deberes en medio de la creación. Le agradecemos por asociarnos al perfeccionamiento del mundo, dándonos inteligencia y capacidad para amar; por la dignidad, que recibimos también como tarea que debemos proteger, cultivar y promover. Lo bendecimos por el don de la fe que nos permite vivir en alianza con El hasta compartir la vida eterna. Lo bendecimos por hacernos hijas e hijos suyos en Cristo, por habernos redimido con el precio de su sangre y por la relación permanente que establece con nosotros, que es fuente de nuestra dignidad absoluta, innegociable e inviolable. Si el pecado ha deteriorado la imagen de Dios en el hombre y ha herido su condición, la buena nueva, que es Cristo lo ha redimido y restablecido en la gracia (cf. Rm 5, 12-21)!" *Ibid.*, n. 119.

A apresentação do conceito está profundamente atrelada à perspectiva teológica: a dignidade parte de Deus, da relação amorosa que estabelece com o ser humano e perpassa a cultura e todas as relações humanas.³⁸

E a perspectiva teológica continua no texto, nos números 403 e 404, culminando, no n. 405 a retomada da opção preferencial pelos pobres e excluídos. Mas a dignidade só será efetiva de fato quando Deus for todo em todos. A preocupação fica clara no âmbito da ordem social e da efetivação da perspectiva do bem comum.

A proposta de ação, no n. 422, é em uma perspectiva ética, que possa criar oportunidades a todos em vista do bem comum. Reconhecer a dignidade e educar para ela passa a ser mais importante do que superar os entraves que se lhe opõem (n. 422).

Já o capítulo nove provoca uma descida do conceito à esfera familiar, passando do matrimônio (n. 455) às crianças (n. 460), aos jovens (n. 465) e às mulheres (n. 470 ao n. 487), fazendo alusão também à vida intrauterina e sua dignidade.

O capítulo dez retoma Santo Domingo nos aspectos da dignidade que envolvem a inculturação e os povos indígenas, bem como o acento ao aspecto cultural. Também merece destaque a perspectiva de integração dos afrodescendentes (n. 553) em um caminho de reconciliação e solidariedade. Merece destaque também o posicionamento da Igreja Latino-americana frente às injustiças.

Pode-se perceber que o conceito de dignidade humana perpassa todo o documento, mas não tem seu aspecto de fundamentação teológica alterado; sempre parte de Cristo, independente de cada uma de suas abordagens. O documento de Aparecida parece tentar conciliar várias correntes dentro da própria Igreja e isso é perceptível na análise do conceito.

38 *Ibid.*, n. 401.

Conclusão

A proposta metodológica de apresentar espaços e áreas do saber nos quais os temas da dignidade humana e da justiça ocupam espaço de discussão, mas que propriamente fogem dos contornos da jurisprudência, visou alargar o já vasto horizonte de desenvolvimento desta tão preciosa e demandada perspectiva no âmbito das relações sociais, institucionais e eclesiais hodiernas.

O interesse de manter evidentes os aspectos antropológico-narrativos, psicológicos, sociológicos, teológicos e eclesiológicos acerca dos dois eixos temáticos procurou, sobretudo, estabelecer um diálogo hermenêutico interdisciplinar, que procura favorecer a tomada e consciência e a busca por elementos comuns que viabilizem cada vez mais o diálogo e a ação em vista do bem da humanidade, em seu sentido mais restrito, nos espaços de convivência e desenvolvimento cotidiano e nos espaços mais alargados da contínua luta por direitos.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- EPISCOPADO LATINOAMERICANO. *Conferencias Generales*. Chile: San Pablo, 1993.
- _____. *Conferencia General: Aparecida*. Aparecida: documento não oficial, 2007.
- FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil: ("O homem dos lobos")*: além do princípio do prazer e outros textos (1917-1020). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- _____. *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros (1914-1916)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

- _____. *O mal estar na civilização*. 7. ed. São Paulo: Penguin Classic; Companhia das Letras, 2016.
- _____. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: ("O caso Schreber")*: artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras, 2010c.
- _____. *Psicologia das massas e análise do eu*. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- MIGLIORI, Maria Luci Buff. *Horizontes do perdão: reflexões a partir de Paul Ricoeur e Jacques Derrida*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2009.
- PONTIFÍCIO CONSELHO "JUSTIÇA E PAZ". *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- RIKOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- _____. *A região dos filósofos*. São Paulo: Loyola, 1996.
- RIKOEUR, P. *O perdão pode curar?* Lisboa: Lusofia, 2019.
- _____. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.
- SANTANA, Selma Pereira de; FERNANDES, Belmiro Vivaldo Santana. Ensaio Ético-Filosófico acerca dos Fundamentos da Justiça Restaurativa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA*, v. 30, n. 01, p. 05-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/36772/21073>. Acesso em: 12 set. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.
- SUNG, Jung Mo. *Idolatria do dinheiro e direitos humanos: uma crítica teológica do novo mito do capitalismo*. São Paulo: Paulus, 2018.

16 - UNISAL: a ginástica e a dança como desenvolvimento e promoção do humano

*Roberta Gaio*¹

*Cristiane Camargo*²

*Paloma Pereira*³

*Debora Pessôa*⁴

*Marcela Matsudo*⁵

Introdução

As reflexões que embasam esse capítulo partem das experiências adquiridas com o projeto de extensão intitulado "Ginástica e Dança do UNISAL". Esse projeto nasceu com o objetivo de promover um espaço de formação profissional e pessoal para alunos/as dos diversos cursos da instituição, como também, para sociedade em geral, tendo a arte como foco de vivências, debates e produções.

O GGDSAL, como é conhecido o projeto, é um incentivo para o desenvolvimento do sensível e para a promoção das melhores qualidades humanas, por meio de manifestações culturais. Uma das manifestações é a dança que, como uma das linguagens da arte, propicia o conhecimento de si, do outro e do mundo, pois faz emergir a criação humana, a partir do pensar, sentir e agir, além de outros aspectos. Outro foco é a ginástica, como um conjunto de exercícios físicos e expressivos que proporciona um olhar para si, como morada corporal, que merece atenção e respeito,

1 Graduada em Educação Física, graduanda em Filosofia e Doutora em Educação

2 Graduada em Educação Física e Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente

3 Graduada em Educação Física pelo UNISAL – Liceu Campinas

4 Graduanda em Pedagogia pelo UNISAL – Liceu Campinas

5 Graduanda em Pedagogia pelo UNISAL – Liceu Campinas

principalmente, no cuidado com a vida, por meio de aquisição de hábitos saudáveis, seja na perspectiva individual ou coletiva.

As atividades circenses são as últimas manifestações, com ênfase nas acrobacias (áreas e de solo), nas manipulações de objetos (jogos malabares), equilíbrios (de e sobre objetos), além de encenações (mímicas e palhaço). A proposta é conhecer e vivenciar uma das mais antigas culturas da humanidade, a partir de um novo olhar para esse patrimônio.

O projeto oportuniza uma experiência educativa estética, na qual as pessoas "dão forma a algo",⁶ pois *a forma de uma obra de arte é o aspecto que ela assume*. São corpos ao encontro de outros corpos, com olhares perturbadores para o ato de se movimentar, construindo, para além dos movimentos automatizados realizados no cotidiano, o fazer artístico. Busca-se um conjunto de movimentos expressivos, com sentidos e significados, pois "em cada tipo de arte é possível indicar distinções objetivas (extrovertidas) e subjetivas (introvertidas)".⁷ Ou seja, as atividades diversas realizadas no GGDSAL encorajam pensamentos, improvisações, criações, emoções, sentimentos, afetividade, sentidos, significados, entre outras ações que nascem do ato de estar em grupo, pensar e entender o ser humano na sua condição diversa, fazendo arte, dançando, jogando capoeira, se arriscando em grandes acrobacias áreas ou em outro movimento expressivo, seja individualmente ou em grupo.

As atividades corporais realizadas no projeto surgem a partir de rodas de conversas, sobre as diversas formas de fazer arte por meio destas manifestações culturais, bem como o alcance dessas possibilidades corporais na vida do ser humano de forma geral, pois:

6 READ, H. *A Educação pela Arte*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 17.

7 *Ibid.*, p. 07.

(...) sabemos que a relação que cada um de nós estabelece com o mundo, de acordo com nossa cultura e conforme nossas experiências cotidianas, nos leva a agir de modos também específicos. Por exemplo, a maneira que lidamos com o lixo, que produzimos, se o reciclamos ou não; a forma que otimizamos o uso da água potável ou como lidamos com nossa própria saúde está pautada na compreensão que temos dos impactos a longo prazo de nossas atitudes rotineiras. Está no que podemos antever, mesmo sem ver.⁸

Os diversos temas trabalhados no projeto provocam inquietações, gerando expectativas de reflexão, criação, composição, apresentação e apreciação de arte, como também fruição e estesia. Assim, o GGDSAL é:

Uma proposta educativa que integra sujeito e mundo, rompe a imobilidade das carteiras, a observação distanciada e os silêncios dos sentidos. Traz a chance de imersão única e irreproduzível. Esta experiência educativa visa ainda apontar a importância de nos comprometermos com o cuidado da Natureza. Não somos corpos isolados do mundo, existimos no mundo.⁹

1. Extensão Universitária: o lugar da arte na formação do humano

No Brasil, a extensão é um dos pilares do ensino superior, conjuntamente com o ensino e a pesquisa. A extensão possibilita a formação do/a profissional cidadão/cidadã e se credencia,

8 ZYBERBERG, T. P.; CARVALHO, K. M. da C.; OLIVEIRA, D. da S. De corpos ao mundo: formação sensível na e para Educação Física. In: BENTO, J. O. *et al* (Orgs). *Cuidar da Casa Comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do Desporto e da Educação Física*. Volume 2. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018, p. 79.

9 *Ibid.*, p. 79.

cada vez mais, junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção de conhecimentos.¹⁰

A extensão, tendo a arte como foco, não é somente um ambiente de prática descontextualizada, mas lugar de viver, pensar e sentir o corpo, o movimento e a cultura que emana desses corpos em movimento. É uma proposta:

De atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. (...) Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.¹¹

2. A ginástica e a dança como desenvolvimento e promoção do humano

O GGDSAL como projeto de extensão acontece toda semana, porém fora do horário normal das aulas; tem como meta promover um espaço para aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.¹² É um lugar que reconhece e valoriza o corpo, oportuniza o saborear de vários saberes e promove uma educação de múltiplas possibilidades.

O projeto não é um lugar de descoberta de talentos, mas uma possibilidade de dançar a vida, suas dores, seus amores, seus conflitos, a liberdade, entre outras dimensões; é um espaço de descobertas, de aprendizagem de si, enquanto corpo, do outro e

10 BRASIL. *Constituição Federal do Brasil* (Brasil, dezembro de 2009). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#art207. Acesso em: 10 ago. 2021.

11 DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do)sensível*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000, p. 15.

12 DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNIESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO/Faber-Castell, 2010.

do mundo, como prolongamento do seu existir, no qual o fazer é uma dimensão estética e sensível, que propicia as relações interpessoais, valoriza as potencialidades e competências humanas. Como nas palavras a seguir:

Aprender a conhecer, fazer, viver juntos e a ser. Temos que aprender que somos responsáveis pelo presente e pelo futuro do mundo. Neste contexto, o desafio foi pensar numa forma, num caminho, numa maneira de educar pela sensibilidade e o caminho escolhido foi a arte, que pode provocar múltiplos modos de ver e compreender a realidade e provocar as pessoas a 'sentirem no corpo' como estão agindo e quais as consequências destes atos.¹³

O GGDSAL, como extensão universitária, tem a intervenção como prioridade, mas é, também, um lugar de investigação e de estudos. Assim, em seu trabalho científico e pedagógico com as manifestações culturais, tem um olhar amplo para o ser humano e isso é fundamental para o crescimento dos/das envolvidos/as com as atividades, sejam alunos/as ou comunidade em geral. Não é rara a produção de trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica que nascem da vivência de projetos. Muitas são as alternativas apresentadas aos/as envolvidos/as com o projeto, que existe desde 2014. Fica a cargo de cada um/uma escolher seu dia, manifestações culturais de seu interesse e o núcleo temático de reflexão e vivências, já que os horários são sempre os mesmos.

O GGDSAL é um projeto que articula questões teóricas e práticas sobre temáticas diversas. Dentre os inúmeros e ricos temas optou-se por um olhar atento para a sociedade, com atenção especial para as demandas étnico-raciais, de gênero, dos ritmos e das brincadeiras cantadas do mundo infantil e do lazer como forma de saúde e qualidade de vida. Abaixo relatamos, de

13 ZYBERBERG, T. P.; CARVALHO, K. M. da C.; OLIVEIRA, D. da S. *De corpos ao mundo: formação sensível na e para Educação Física*, p. 81.

maneira sucinta, experiências possíveis em cada manifestação cultural que compõe o leque de opções do projeto, trazendo à baila concepções e ações pedagógicas. As diversas experiências que acontecem no GGDSAL são organizadas por meio de comissões; os/as envolvidos/as com o projeto podem escolher participar de uma comissão específica, de duas ou de todas.

a) *Experiências em Dança*

Esta linguagem é valorizada no GGDSAL, situada “no tempo e no espaço da cultura, alargando os horizontes da nossa visão, ao unir o passado e o presente de nossos gestos expressivos e, portanto, de nossa existência humana que não se contenta só com o movimento utilitário, por isso dança e inventa maneiras de celebrar a vida.”¹⁴

Há um núcleo muito forte de discussões sobre as questões étnico-raciais que trazem como campo de experiências duas ações, a saber: primeiro, o estudo sobre a origem do Movimento Hip Hop e a influência na cultura brasileira, em especial o Funk e, segundo, o Folclore Brasileiro, fruto da participação dos africanos que aqui estiveram na maior diáspora existente na história da humanidade.

O Movimento Hip-Hop nasce nos Estados Unidos da América, em especial no bairro do Bronx, em Nova Iorque. “A expressão HIP-HOP foi criada entre os anos 1960 e 1970 pelo DJ Afrika Bambaataa. (...) Em uma tradução literal, significa movimentar os quadris (hip) e saltar (hop)”¹⁵. Já o Funk tem sua origem a partir do “estilo chamado *Miami Bass* que, devido a intensa globalização cultural, adentrou no Rio de Janeiro; misturou-se à cultura

14 GAIO, R.; PATRÍCIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 202, p. 7.

15 ARAÚJO, M. C. As batalhas de Hip-Hop: contribuições para a manifestação criativa de alunos e alunas. In: GAIO, R.; PATRÍCIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2021, p. 230.

brasileira periférica”¹⁶

As danças brasileiras nasceram no Brasil e carregam componentes da cultura africana, promovendo um rico conjunto de ritmos, movimentos, significados e sentidos artísticos e pedagógicos, que se configuram em espaços de aprendizagem da identidade diversa da condição humana. Os estudos e vivências se concentram nas seguintes expressões da cultura popular: no frevo, na capoeira, no samba, no jongo, entre outros. Neste núcleo há participação de alunos/as de diversos cursos, entre eles, educação física, pedagogia e psicologia, como também, interesse da comunidade externa.

Outro núcleo temático que merece destaque é o referente ao mundo infantil, no qual o enfoque são os jogos e as brincadeiras cantadas. Quem comanda este núcleo são os/as alunos/as do curso de pedagogia, porém com participação de outras pessoas. Além de muito divertido, brincar de dançar é também de muita responsabilidade, pois “trabalhar com a dança na Educação Infantil requer que se respeite, se agencie o desejo e as necessidades das crianças e, em especial, que se compreenda os princípios que devem nortear as práticas educativas para a infância”¹⁷

Outros núcleos sempre aparecem na virada do ano letivo, porém os acima citados são constantes, desde a criação do projeto e se consolidam cada vez mais, todo semestre.

b) Experiências em Ginástica

A ginástica se constitui em um conjunto de exercícios físicos; tem sua origem marcada pelo militarismo, saúde e higiene

16 MACARI, M. C. Resistência ou apropriação? O funk brasileiro contemporâneo nas aulas de arte e sua relação com jovens que vivem a pós-modernidade. In: GAIO, R.; PATRICIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2021, p. 265.

17 MARTINS, I. C.; IWAMOTO, V. A dança na educação da infância e a construção coreográfica: entre o lúdico e a expressão corporal. In: GAIO, R.; PATRICIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2021, p. 57.

(conceito biológico de ser humano, pelo menos no surgimento desta manifestação cultural). Atualmente, há um leque de possibilidades gímnicas, entre elas a denominada “Ginástica Para Todos”, que consta em adequar os movimentos para todas as faixas etárias, sem distinção em relação ao biótipo físico e habilidades motoras (todo mundo experimenta os movimentos que se sente confortável em executar).

Há um núcleo estabelecido em que o foco está no lazer, saúde e qualidade de vida. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a atividade física pode ser considerada como um dos comportamentos promotores da saúde e da qualidade de vida. No entanto, definir qualidade de vida é complexo, pois seu conceito é multifatorial e envolve diferentes características que compõem os domínios: físico, psicológico, ambiental e das relações sociais.¹⁸ Assim, o GGDSAL promove inúmeros debates vinculados à saúde e à prática dos diversos movimentos gímnicos, pois “o ser humano evolui, constantemente, e com ele a forma de pensar e fazer ginástica, num caminho contínuo e sem limites.”¹⁹

c) *Experiências em Atividades Circenses*

O circo é mágico, lúdico; é a personalização do riso. O que propicia a educação do sensível, pois “compreende todos os modos de autoexpressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados”.²⁰ No núcleo das atividades circenses, todos/as

18 ABREU, M. O.; DIAS, I. S. Exercício físico, saúde mental e qualidade de vida na ESE-CS/IPL. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 18(2): 512-526, 2017, p. 515.

19 GAIO, R. et al. História da ginástica: revisita ao passado, valorização do presente e de olho no futuro. In: GAIO, R.; BOAS, J. P. V. *Ginástica na escola: a teoria na prática*. Curitiba: Appris, 2021, p. 53.

20 READ, H. *A Educação pela Arte*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 08.

participam com muita alegria, pois é a concretização da ludicidade no ato de ensinar e de aprender, não somente conteúdo da cultura popular, mas fundamentalmente, a olhar para o ser humano em diferentes perspectivas. Aprender a entender e valorizar uma cultura que, por muitas vezes, foi desvalorizada, discriminada e criticada; entender sua essência, origem, evolução, pois vivenciar possíveis movimentos de acrobacias, malabares, equilíbrios e encenações é um dos focos do GGDSAL. A arte circense sempre pode nos surpreender, pois o palhaço quem é? Criador de emoções!

3. GGDSAL: sistematização de experiências

A extensão, com enfoque na dança, nas atividades gímnicas e circenses, promove a interação de saberes, com ações dialógicas e dialéticas, pois quando se resgatam os pressupostos dos estudos de Platão, temos: "a arte deve ser a base da educação" ou até mesmo, "a arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo o que fazemos para satisfazer nossos sentidos."²¹ Assim, pretende-se aqui apresentar a sistematização como ferramenta de autoconhecimento pessoal e coletivo das experiências vivenciadas e que merecem, por um motivo ou outro, ser estudadas, criticadas e apropriadas.

Sistematizar é transformar a própria experiência em objeto de estudo; desconstruir e reconstruir ordenadamente as práticas de educação, organização e promoção social; construir conhecimento coletivamente, constituir-se num processo radical e, passível de promover mudanças na prática e em seus agentes.²²

A sistematização pode, também, ser entendida como uma ferramenta importante para o desafio de tratar experiências como aprendizados exitosos e que, portanto, devem ser difundidos. A

21 *Ibid.*, p. 16.

22 HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006, p. 30.

sistematização reúne o “saber fazer” e o “fazer saber” construídos no dia a dia dos projetos.²³

Quando se embarca no desafio de sistematizar uma experiência é fundamental considerar algumas premissas, tais como: o interesse na experiência observada; sensibilidade para ver as coisas como realmente são e, habilidade para fazer análise, interpretação e síntese.

Sendo assim, para facilitar a compreensão da realidade encontrada no projeto em questão, buscamos descrever as experiências em dois blocos, a saber: presencial e remoto, sendo que os Festivais aparecem nos dois blocos, pois são, também, universos possíveis do GGDSAL.

a) Modelo presencial

O que nos propomos fazer agora é a apresentação sintética das experiências que aconteceram ao longo dos cinco anos de GGDSAL presencial, tendo as vozes dos/das envolvidos/as como referencial para os relatos. Foram muitos encontros, nos quais o corpo sempre esteve em evidência, em busca das múltiplas formas de linguagem, de fazer movimento e se fazer em movimento. As rodas de conversa sempre subsidiaram o fazer artístico e as criações das composições coreografias, fruto de um processo de produção coletiva. As produções artísticas do GGDSAL sempre encantaram os diversos eventos científicos e culturais do UNISAL. É um projeto que acontece em um determinado lugar e se espalha para os diversos espaços da instituição. No cerne da intervenção estão momentos de reflexão, de pulsar a imaginação, de criatividade, de apreciação, de estesia, ou:

23 KIEL, A. C. M. O; ASCHER, P. In: HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006, p. 07.

A multiplicidade não se dá apenas pela presença de diferentes linguagens na educação, mas também pelos diálogos entre/em diferentes linguagens e sentidos, pela capacidade de transitar por elas, de traduzi-las, misturá-las, mixá-las. Fazer da palavra gesto. Do movimento, som. Da escrita, sensações. Da vida, arte.²⁴

Os relatos coletados, por meio do trabalho de conclusão de curso, de uma aluna do curso de Educação Física e componente do GGDSAL, em todo período da sua formação, nos remetem a entender a relevância do projeto para os/as envolvidos/as, pois as vozes nos trazem as percepções e as acepções sobre as experiências na vida daqueles/as que se dispuseram, na coletividade, viver os movimentos que emanam do ato de criar formas artísticas. São emaranhados de sensações, sentimentos, desejos, conflitos e esperanças provocados pelos encontros entre corpos, que se movimentaram e fizeram nascer obras de arte, por meio da dança, das atividades circenses ou movimentos gímnicos com ou sem aparelhos.

Na fala dos sujeitos que participaram da pesquisa, a contribuição do GGDSAL: “oportunidade de conhecer novas pessoas; Uma vivência única que não são todas as universidades que proporcionam e que agrega experiência para a entrada no mercado de trabalho; não é somente um grupo de dança e sim quase uma família; significa principalmente cultura; saúde, qualidade de vida e socialização; significa uma nova oportunidade para novas experiências e aprendizados; **é uma ótima oportunidade de aprendizagem em diversos âmbitos da vida**; momento de conhecer pessoas novas e aprimorar conhecimento. Conhecimento estabelecido com a troca de experiência entre os integrantes só

24 PERREIRA, R. S. *Multiletramentos, tecnologia digital e os lugares do corpo na educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014, p. 93.

vem a agregar valores e saberes à minha formação profissional e pessoal; **não importa sua formação, todos podemos usufruir da cultura corporal e da arte para benefícios sociais e intelectuais**; auxilia na forma como me expesso em seminários e trabalhos orais; está me ajudando a melhorar a timidez e a me relacionar com as pessoas. O grupo contribui para uma interação maior entre os cursos; conhecer outras pessoas dos outros cursos, integração, perder da timidez; entre outras"²⁵

A consagração das experiências obtidas ao longo dos encontros e vivências promovidas pelo GGDSAL ocorre, em especial, com as apresentações nos Festivais de Ginástica e Dança do UNISAL, que fazem parte do projeto pedagógico do curso de Educação Física da Unidade Liceu – Campinas/SP.

Os Festivais no modelo presencial existem desde 2012 e, a partir de 2014, passaram a ser organizados duas vezes no ano, sendo sempre como encerramento dos semestres letivos. Estes eventos possibilitam o conhecimento de diferentes estilos de danças, por meio da troca de experiências advindas da cultura corporal dos/as alunos/as, bem como apropriação das modalidades ginásticas e atividades circenses. Tornam-se espaço de aprendizagem no qual os/as alunos/as são protagonistas na produção do conhecimento.

Os festivais presenciais são experiências estéticas, sensíveis, críticas e criativas, que promovem a autonomia, a autoexpressão e a autopoiese. Eles são espetáculos de cunho artístico. E quando olhamos para os/as alunos/as que se envolvem no processo de organização e realização dos festivais, percebemos o quanto esse lugar é profícuo na construção do conhecimento.²⁶

25 PERREIRA, P. GGDSAL. *A contribuição da extensão na formação do/a professor/a de Educação Física*. Trabalho de Conclusão de Curso, UNISAL, 2006, p. 26-53.

26 GAIO, R.; CAMARGO, C. T. Dos convencionais ao disruptivo: contribuições dos festivais universitários para formação profissional em Educação Física. *Boletim FIEP*, vol. 91, Special Edition ARTICLE I, 2021, p. 74.

b) Modelo remoto

O projeto de extensão é essencial para todo graduando que preza por sua formação, pois ele compõe a tríade com o ensino e a pesquisa, além de ampliar os conhecimentos social, cultural e científico, oferecendo a oportunidade do/a aluno/a conviver para além do seu grupo, interagindo com a pluralidade de ideias e a diversidade de formas de ser e estar no mundo. Apesar da pandemia da Covid-19, o projeto GGDSAL, por meio de suas *lives* e processos de vivências e estudos, compartilhou com os/as discentes e sociedade em geral a possibilidade de conhecerem profissionais e se aprofundarem em acontecimentos e assuntos que provavelmente não seriam capazes de vivenciar, se não pelo modo remoto.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para a colher o novo. Entretanto o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas devem-se esperar a sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.²⁷

Em outras palavras, o GGDSAL conseguiu receber o inesperado, se reinventando e auxiliando os/as envolvidos/as com o projeto, em seu desenvolvimento pessoal e profissional. No modelo remoto foi possível atingir mais pessoas no envolvimento com as propostas do GGDSAL e, assim, os/as alunos/as de outras Unidades do UNISAL participaram ativamente do projeto; também, contamos com a cooperação da professora Camila Felício, do *Campus* de Lorena. É a tecnologia aproximando pessoas e promovendo encontros virtuais, o que tem muito da essência do GGDSAL: encontro de corpos.

27 MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, 2001, p. 29.

Mesmo que online, os/as participantes do GGDSAL foram instigados a estimular a criatividade; tiveram a possibilidade de experimentar diversos movimentos, estilos de danças, conscientização corporal; e apreciaram a arte, de modo geral, visando sua formação integral. É fundamental a educação trabalhar a multidimensionalidade e a complexidade de todas as áreas, com ênfase na importância de integrar as artes (assim como é realidade no projeto) para a formação de mentes abertas, de pessoas reflexivas, comprometidas e responsáveis com a transformação de si mesmas e do mundo.²⁸

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...²⁹

“O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”,³⁰ dessa forma o projeto GGDSAL aproximou alunas/os, professoras/es, bem como a sociedade em geral, de assuntos culturais importantes por meio dos canais digitais, em especial, pelas *lives* via Instagram, no canal (@_ggdsal).

Muitos foram os temas abordados e diversos os objetivos foram alcançados, por meio desta ferramenta tecnológica, num evento semanal intitulado “Papo Reto com o GGDSAL”. O evento foi estruturado pelos/as participantes do projeto e contou com convidados/as para a realização dos colóquios. Sempre um/a professor/a ou aluno/a era o mediador/a na conversa temática

28 *Ibid.*, p. 32.

29 *Ibid.*, p. 44.

30 *Ibid.*, p. 47.

com um/a ou até três convidados/as. Os temas foram surgindo, à medida que necessidades e interesses eram definidos, sempre com um olhar para o momento de incertezas e inseguranças, promovido pela crise sanitária mundial.

Visando a integralidade corporal e a saúde, em tempos de isolamento social, foram apresentados assuntos como “Exercício Físico e Qualidade de Vida”, “Corpo, Movimento e Saúde”, “Dançaterapia”; mas também, foram trazidas reflexões sobre temas considerados tabus e promoveram-se reflexões para quebra de preconceitos, como “Homens na Ginástica Rítmica”, “Resistência ou apropriação: Funk na escola”, “Reflexões Sobre Gênero”, assim trazendo para dentro da casa dos/as espectadores/as discussões relevantes e necessárias, principalmente, em tempos tão reacionários. É fundamental enfatizar a necessidade de a educação cuidar da realidade do meio ambiente, da diversidade social e da pluralidade da condição humana:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo Sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano... Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.³¹

Assim, o GGDSAL foi essencial nesse período de pandemia, pois conseguiu se colocar em moldes atrativos e atuais. Além do “Papo Reto com o GGDSAL”, houve uma preocupação em desenvolver propostas se utilizando das Tecnologias de Informação e Comunicação, as famosas TICs; assim, foram elaborados vídeos com intuito de auxiliar professores/as, funcionários/as e

31 *Ibid.*, p. 50.

a comunidade externa, no combate aos efeitos negativos provocados pelas mudanças necessárias, entre elas o confinamento.

Dentre esses efeitos muito foram percebidos os prejuízos causados na saúde (mental e física). Com o isolamento social, vieram os medos, as incertezas, as indecisões e angústias; tudo o que o ser humano não estava preparado para enfrentar. O trabalho remoto realizado no GGDSAL, de certa forma, pôde minimizar alguns efeitos, em especial, contribuir com o bem-estar dos/das envolvidos/as e outros que acompanham o projeto, mesmo que de longe, pois:

O conhecimento são as experiências humanas, curiosidade, leitura, educação e solidariedade, sempre em busca do melhor não apenas para si e sim para a humanidade. A busca do ser em conhecer o desconhecido e com ele uma ação transformadora para a realidade.³²

Nos depoimentos dos sujeitos envolvidos com o GGDSAL nesse período remoto, apresentados no relatório final, enviado em janeiro de 2021, ficaram evidentes que suas experiências no projeto “complementam suas formações acadêmicas, como também suas vidas pessoais; que o projeto é relevante para a instituição, visto que trabalha com diversidade de gêneros musicais e propostas culturais de valorização da diversidade étnica, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional; que as *lives* contribuíram com a formação acadêmica, com o autoconhecimento, com a descoberta de novas possibilidades e caminhos a serem seguidos; abriram inúmeras portas e oportunidades, pois os estágios podem ser alcançados por meio deste projeto; entre outras possibilidades.³³

32 MENDONÇA, I. B. *et al.* Extensão Universitária em parceria com a Sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 1, n. 16, mar., 2013, p. 54.

33 GAIO, R. *Relatório de Atividades do GGDSAL Remoto*. Campinas: UNISAL, 2021, p. 17.

Na atualidade, as tecnologias constituem um novo sistema cultural que reestrutura o mundo social, influenciando o ambiente, criando novas formas de vida e de fazer Educação. (...) A união da imagem, do som e do movimento oferecem informações mais realistas e possibilitam que o conhecimento aconteça por diferentes vias, provocando um maior aprofundamento do conteúdo a ser estudado.³⁴

Assim como no modelo presencial, o GGDSAL foi parte fundamental para a realização dos dois Festivais Artísticos *On-Line* que aconteceram no período de distanciamento social, isto é, no final do segundo semestre de 2020 e no encerramento do primeiro semestre de 2021, no canal digital da instituição.

No modelo remoto, a criatividade do grupo extrapolou e deu margem à elaboração de sensíveis coreografias, representando a diversidade da cultura brasileira, nas quais a utilização de recursos audiovisuais variados, com brilhantes edições de vídeos, traduziu os esforços e comprometimento dos/das envolvidos/as.

O festival na perspectiva remota aparece como uma iniciativa de manter acessa a motivação pelo ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos do curso, em especial, nas áreas de ginástica, dança e outras linguagens da arte, além de promover a divulgação dos trabalhos realizados no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Liceu Campinas/SP. A visibilidade dos trabalhos artísticos elaborados pelos/as alunos/as para além dos muros da instituição é uma possibilidade de contribuição da arte como educação.³⁵

34 MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000 apud ZYBERBERG, T. P.; BEZERRA, F. L. L. Aquilo que a gente nem sabia que podia criar ou "algumas experiências de docência universitária para e com as novas tecnologias". In: NÓBREGA, T. P. da; MOREIRA, W. W. *Ser professor(a) universitário(a): o sensível, o inteligível e a motricidade*. Natal: editoraifrn, 2017, p. 197.

35 GAIO, R.; CAMARGO, C. T. Dos convencionais ao disruptivo: contribuições dos festivais universitários para formação profissional em Educação Física. *Boletim FIEP Online*, 2021, p. 75.

Conclusão

Chegamos ao momento de fechamento desse texto, porém a reflexão não se esgota nesse instante, pois o GGDSAL, como espaço de educação, é dinâmico e se configura a cada ano letivo. O GGDSAL se concretiza como um espaço de desenvolvimento e promoção do humano por meio da arte e se materializa na premissa dos pressupostos da extensão, tais como:

Extensão universitária são ações sociais da universidade, onde essas ações são dirigidas à comunidade das quais são tiradas aprendizado para o ensino e pesquisa. A sua maior perspectiva é promoção e desenvolvimento social, emocional e bem-estar físico para garantir valores, direitos e deveres às pessoas.³⁶

É um ambiente educativo que abre novos horizontes para os/as envolvidos com o projeto, pois promove conhecimentos diversos, como é pertinente aos espaços que enfatizam a arte como base da educação. É um lugar de protagonismo, de encontros, de debates, reflexão (como perturbação dos pensamentos), criação e apreciação, fundamental para a construção do profissional e, principalmente, pela constituição do pessoal, do humano, pois "a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas".³⁷

Referências

ABREU, M. O.; DIAS, I. S. Exercício físico, saúde mental e qualidade de vida na ESECS/IPL. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 18(2), p. 512-526, 2017. Disponível em: [---

36 MENDONÇA, I. B. et al. Extensão Universitária em parceria com a Sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 1, n. 16, mar. 2013, p. 150.](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S-</p></div><div data-bbox=)

37 READ, H. *A Educação pela Arte*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 15.

- 1645-0086201700020009&In g=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.
- ARAÚJO, M. C. As batalhas de Hip-Hop: contribuições para a manifestação criativa de alunos e alunas. In: GAIO, R.; PATRICIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2021.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil* (Brasil, dezembro de 2009). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#art207. Acesso em 10 ago. 2021.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO/Faber-Castell, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.
- GAIO, R. *Relatório de Atividades do GGDSAL Remoto*. Campinas: UNISAL, janeiro/2021.
- GAIO, R. et al. *História da ginástica: revisita ao passado, valorização do presente e de olho no futuro*. In: GAIO, R.; BOAS, J. P. V. *Ginástica na escola: a teoria na prática*. Curitiba: Appris, 2021.
- GAIO, R.; CAMARGO, C. T. Dos convencionais ao disruptivo: contribuições dos festivais universitários para formação profissional em Educação Física. *Boletim FIEP*, v. 91 Special Edition ARTICLE I, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/doi/10.1016/j.fiep.2021.100001>. Acesso em 10 ago. 2021.
- GAIO, R.; PATRICIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2021.
- HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

- MACARI, M. C. Resistência ou apropriação? O funk brasileiro contemporâneo nas aulas de arte e sua relação com jovens que vivem a pós-modernidade. In: GAIO, R.; PATRICIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2021.
- MARTINS, I. C.; IWAMOTO, V. A dança na educação da infância e a construção coreográfica: entre o lúdico e a expressão corporal. In: GAIO, R.; PATRICIO, T. L. *Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas*. Curitiba: Bagai, 2021.
- MENDONÇA, I. B. *et al.* Extensão Universitária em parceria com a Sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 149-155, mar., 2013.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 5ª ed. Londrina: Midiograf, 2010.
- OLIVEIRA, I. M. de; DUTRA, A. C. M. Universidade, comunidade e escola: diálogos possíveis. *Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*, Niterói: UFF, 2018.
- PERREIRA, P. GGDSAL: a contribuição da extensão na formação do/a professor/a de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso, UNISAL, 2006.
- PERREIRA, R. S. *Multiletramentos, tecnologia digital e os lugares do corpo na educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- READ, H. *A Educação pela Arte*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RICA, R. L.; FIGUEIRA JÚNIOR, A. J.; BOCALINI, D. S. Ginástica e saúde na escola: reflexões atitudinais e conceituais. In: GAIO, R.; BOAS, J. P. V. *Ginástica na escola: a teoria na prática*. Curitiba: Appris, 2021.

- SILVA, E.; ABREU, L. A. de. *Respeitável público...o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. Campinas: Alínea, 2000.
- ZYBERBERG, T. P.; BEZERRA, F. L. L. Aquilo que a gente nem sabia que podia criar ou "algumas experiências de docência universitária para e com as novas tecnologias". In: NÓBREGA, T. P. da; MOREIRA, W. W. *Ser professor(a) universitário(a): o sensível, o inteligível e a motricidade*. Natal: editoraifrn, 2017.
- ZYBERBERG, T, P.; CARVALHO, K. M. da C.; OLIVEIRA, D. da S. De corpos ao mundo: formação sensível na e para Educação Física. In: BENTO, J. O. *et al* (Orgs). *Cuidar da Casa Comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do Desporto e da Educação Física*. Vol. 2. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018.

17 - UNISAL: a questão da luta antimanicomial em promoção aos Direitos Humanos

*Emerson Rodrigo Carbinatto*¹

*Mayara, P. Coelho*²

*Cristiane R. Marchi*³

*Maria Cristiane Nali*⁴

*Marina Piccolo*⁵

*Thayane V. Lemes*⁶

*Márcia C. Santos*⁷

Introdução

"Cuidar da liberdade, democracia, comida no prato e vacina no braço" tem sido o lema dos movimentos sociais no Brasil no ano de 2021. Revela-se aí a importância de enfrentar as práticas de exclusão e violação aos direitos humanos, no tocante às pessoas acometidas por transtorno mental grave, por meio de práticas humanizantes e não apenas biologizantes.

1 Advogado e Docente do curso de Direito do Unisal-Americana e Campinas e Coordenador do Núcleo de Direitos Humanos do Unisal-Campinas, Mestre em Direito Civil.

2 Psicóloga e Mestra em Psicologia, Docente do curso de psicologia UNISAL - Americana, integrante do Núcleo dos Direitos Humanos-UNISAL.

3 Graduanda do 6º. semestre do curso de psicologia do UNISAL-Campinas, integrante do Núcleo dos Direitos Humanos-UNISAL.

4 Psicóloga Clínica, Mestra em Psicologia Clínica, Docente do curso de psicologia UNISAL-Campinas, integrante do Núcleo dos Direitos Humanos UNISAL.

5 Graduanda do 6º. semestre do curso de psicologia, UNISAL-Campinas, integrante do Núcleo dos Direitos Humanos- UNISAL.

6 Graduanda do 6º. semestre do curso de psicologia, UNISAL-Campinas, integrante do Núcleo dos Direitos Humanos-UNISAL.

7 Psicóloga Clínica, Doutora em Psicologia, Docente e Coordenadora do curso de psicologia - UNISAL Americana e Campinas.

O presente capítulo cuidará de apresentar aspectos históricos da Reforma Psiquiátrica, a importância de “18 de maio”, como celebração da Luta Antimanicomial, as concepções das leis e os direitos humanos com seus avanços e retrocessos para a (des) construção das políticas públicas e, a participação do UNISAL na contundente formação acadêmica-científica, sociocultural de seus estudantes, a partir do protagonismo em trabalhos apresentados pelos alunos do Curso de Psicologia ao longo dos últimos cinco anos.

Consideramos que o presente capítulo indica a importância da permanente conscientização da sociedade a respeito do tema, assim como de realizar ações que se mostram efetivas do ponto de vista da formação acadêmica, mas também da busca de minimizar o sofrimento de pessoas acometidas por sofrimento psíquico, por meio de práticas em liberdade.

1. Recorte histórico da Reforma Psiquiátrica

A história de assistência ao sofrimento mental no Brasil foi marcada por inúmeras atrocidades, as quais se agravaram na década de 1950, com a condição de superlotação dos hospitais psiquiátricos, onde os pacientes eram submetidos a todo tipo de maus-tratos, descaso e estrutura inadequada de tratamento. A premissa fundamental era de que a doença mental deveria ser tratada com isolamento, sendo os doentes mentais vistos como “alienados” e ameaçadores.⁸

Dois momentos foram fundamentais na psiquiatria brasileira, sendo o primeiro, em 1852, com a inauguração do Hospício Pedro II, onde imperavam condições de vigilância e repressão aos pacientes. Já o segundo momento, precisamente em 1889, foi marcado pela criação da Psiquiatria Científica, que intensificou

8 DEVERA, Disete; COSTA-ROSA, Abílio. Marcos históricos da reforma psiquiátrica brasileira: Transformações na legislação, na ideologia e na práxis. *Revista de Psicologia da Unesp*, v. 6, n. 1, 2007, p. 61. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1010>. Acesso em: 08 ago. 2021.

a prática da medicalização. À essa altura, muitos eram os estabelecimentos criados para os doentes mentais por todo o Brasil.⁹

Esse cenário instituiu no país um modelo de assistência em que o principal mecanismo era baseado na exclusão social daqueles que representavam alguma ameaça à ordem social, o que implicava ações higienistas e de privação total de liberdade. Assim, a perspectiva da eugenia fundamentava a importância dos manicômios e hospitais colônias para tornar a sociedade “limpa” de pessoas diferentes e que ameaçavam a moral vigente, como mendigos, prostitutas, homossexuais, alcoolistas, negros, pobres, mães solteiras, frequentemente consideradas como inadequadas para o convívio social.¹⁰

Notavelmente, grande parte dos pacientes atendidos não apresentavam um diagnóstico de transtorno mental, mas eram pessoas indesejadas na sociedade e que precisavam, então, ser escondidas. Em hospitais psiquiátricos e nos denominados hospitais colônia, os quais tinham o viés de reeducar os pacientes por meio do trabalho, muitas pessoas sofreram diferentes tipos de violência; foram excluídas e até mesmo assassinadas. Para essas pessoas, não existia, nessa época, nenhum outro local ou estrutura para sobrevivência além do hospício.¹¹

9 OLIVEIRA, Walter Ferreira; PADILHA, Cristina dos Santos; OLIVEIRA, Cristiane Molina. Um breve histórico do movimento pela reforma psiquiátrica no Brasil contextualizando o conceito de desinstitucionalização. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 91, 2011, p. 588. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/his-29881>. Acesso em: 08 ago. 2021.

10 BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. OPAS. Brasília, 2005. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

11 SAMPAIO, Mariá Lanzotti; BISPO JUNIOR, José Patricio. Entre o enclausuramento e a desinstitucionalização: A trajetória da saúde mental no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 202, p. 3. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00313>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/9ZyYcsQnkDzhZdTdHRtQtP/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

No Brasil, 1978 foi um ano que marcou o início efetivo do movimento social voltado para a proteção dos pacientes psiquiátricos, sendo um período contemporâneo ao surgimento do movimento sanitário, com a luta direcionada para a mudança dos modelos de gestão e práticas em saúde. Esse amplo movimento, denominado Reforma Psiquiátrica, implicou propostas de alterações profundas na legislação, posições ideológicas e práticas voltadas à saúde mental.¹²

A Reforma Psiquiátrica Brasileira objetivou a desinstitucionalização da loucura, principalmente com enfoque na eliminação dos manicômios, defendendo os direitos e mudanças na assistência em saúde de pessoas com transtornos mentais. Precisamente, em 1987, foi realizada a I Conferência Nacional de Saúde Mental na qual foram revistas estratégias e princípios do atendimento à saúde mental no Brasil. Outro movimento importante dessa época foi o Manifesto de Bauru, organizado por trabalhadores de saúde mental na cidade de Bauru (SP), com o lema: "*Por uma sociedade sem manicômios*". O objetivo desse movimento foi denunciar os abusos e a violação dos direitos dos pacientes nos manicômios; nessa mesma ocasião, foi estabelecido o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Luta Antimanicomial.

Pode-se afirmar que a Reforma Psiquiátrica Brasileira, de forma ampla, contribuiu para a desinstitucionalização dos pacientes em internação psiquiátrica de longa duração, mas foi a luta antimanicomial que, de fato, pressionou para a implantação da Política Nacional de Saúde Mental em 2003. Nesse sentido, no período de 1990 a 2010, houve a implementação de diferentes equipamentos de assistência à saúde mental no Brasil, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), os Serviços de Residência Terapêutica (SRT), os Centros de Convivência e Cooperativa

12 MARINHO, Angélica Mota *et al.* Reflexões acerca da Reforma Psiquiátrica e a (re) construção de políticas públicas. *REME - Revista. Min. Enferm.*, v. 15, n. 1, 2011, p. 143. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-600145>. Acesso em: 10 ago. 2021.

(CECCO), o Centro de Atenção Integrada à Saúde Mental (CAISM), além de leitos em hospitais gerais e ações na atenção básica.¹³

Os CAPS correspondem aos principais equipamentos de expansão desse modelo de atenção à saúde mental no país, caracterizando-se por serem de natureza aberta e comunitária. O enfoque central dos CAPS refere-se ao atendimento de pessoas com transtornos mentais, realizado por uma equipe multiprofissional, voltada para a assistência integral ao paciente, envolvendo cuidados médicos, assistência social, psicoterapia, oficinas terapêuticas, atividades artísticas, atendimento domiciliar e familiar, entre outros serviços.¹⁴

Em síntese, a luta antimanicomial tem contribuído para a consolidação da Reforma Psiquiátrica, ao longo dos anos, buscando mobilizar os profissionais e o público geral para romper com toda forma de preconceito e exclusão social. No entanto, há muito a ser feito, em função dos inúmeros retrocessos observados nos últimos anos no tocante às políticas públicas em saúde no Brasil, como a intensa retirada de recursos e a precarização de orçamentos para os diferentes dispositivos de atenção à saúde mental e apoio às famílias de pacientes com transtornos mentais. Nesse sentido, é de extrema relevância a continuidade da participação ativa dos profissionais e familiares de pacientes na luta pelos direitos, respeito às diferenças e preservação da identidade e cidadania.

13 ALVES, Daniel Figueiredo de Almeida; SIMÕES, Oziris; Carnut, Leonardo; MENDES, Áquilas. Reforma Psiquiátrica e a dependência brasileira: entre o arcaico e o moderno. *Rev. Katálysis*, v. 23, n. 1, 2020, p. 167. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n1p165>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/QtqncyMGyb4JNsBHMv5dGnG/?lang=pt#>. Acesso em: 12 ago. 2021.

14 SIMÕES, Cristiane Helena Dias; FERNANDES, Rafael Aiello; AIELLO-VAISBERG, Tania Maria José. O profissional de saúde mental na reforma psiquiátrica. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n.2, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/LnTtTr4trzcNpKLxkpgpsdk/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

2. A Luta Antimanicomial e a proteção dos Direitos Humanos

Ao abordar os aspectos legais da reforma psiquiátrica, faz-se necessário apontar para a promulgação da Lei n. 10.216, em 06 de abril de 2001, também conhecida por Lei Paulo Delgado, originada do Projeto de Lei nº 3.657 de 1989, de autoria do então deputado federal de mesmo nome e que levou 12 anos para ser aprovada pelo Congresso Nacional.

A referida lei consolidou as transformações idealizadas e implementadas no Brasil, de forma assistemática, durante a década de 70, e substituiu o antigo Decreto nº 24.559 de 1934, que prestigiava o modelo hospitalocêntrico e excludente dos manicômios. Também, traduziu o princípio da dignidade da pessoa humana previsto no art. 1º, inciso III, da Constituição Federal brasileira de 1988.

Importante frisar que a reforma psiquiátrica no Brasil resultou, também, de movimentos relacionados à proteção das pessoas acometidas por transtornos mentais, anunciando uma nova postura para a melhoria do atendimento de saúde mental no plano internacional. Esta tendência percorreu, praticamente, todos os continentes e culminou na elaboração de cartas e declarações de organismos internacionais objetivando parâmetros para uma nova ordem mundial sobre o assunto.

A Declaração de Caracas, de 14 de novembro de 1990, por exemplo, representou um marco dessas reformas no continente americano, ao propor uma nova estrutura para a assistência dos doentes psiquiátricos. No âmbito da ONU, a Carta de 17 de dezembro de 1991 estabeleceu, dentre outras questões, os princípios para a proteção de pessoas acometidas por transtorno mental e a melhoria da assistência à saúde mental.

A Convenção Interamericana sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência foi adotada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em

7 de junho de 1999, na Guatemala, e se colocou como a primeira norma internacional com caráter vinculativo a respeito do assunto, ao mesmo tempo em que substituiu o critério médico de definição de “deficiência” pelo critério social. No plano nacional, a sua promulgação aconteceu em 8 de outubro de 2001, por meio do Decreto Presidencial n. 3.956.

Logo após, em 2006, a Organização das Nações Unidas aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e confirmou o que o documento da OEA já havia estabelecido: a escolha pelo critério social como definidor da “deficiência”. Importante conquista obtida, também, por essa normativa da ONU, está relacionada ao compromisso de criação de normas internas para a consolidação dos direitos reconhecidos na Convenção que os países signatários assumiram, de acordo com a alínea a, do parágrafo 1º do seu art. 4º.

No Brasil, a Convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008, e adquiriu o *status* de emenda constitucional; porém sua vigência se deu após promulgação pelo Decreto Presidencial n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Ademais, em cumprimento aos deveres assumidos pelo Brasil nesta convenção internacional, em 06 de julho de 2015, foi promulgada a Lei n. 13.146, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que passou a vigorar em 06 de janeiro de 2016.

Neste contexto, é de salutar importância enfatizar que as referidas convenções internacionais são consequências de uma nova ordem mundial, estabelecida a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, cujo espírito foi inserto em “declarações”, como a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (OEA) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), que traziam em seus bojos a proteção de direitos que as pessoas têm apenas por serem humanos, indistintamente.

A atual Constituição Federal brasileira de 1988 expressamente acolheu os parâmetros das referidas declarações e tratados em sua estrutura, principalmente em seu art. 1º, inciso III, quando insere a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Não obstante, o país já contava com movimentos a favor da reforma psiquiátrica antes de 1988. É a partir deste momento que os avanços legislativos na esfera da proteção dos direitos humanos encontram um terreno mais fecundo para acontecer, como já apresentado em parágrafos anteriores.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco da redemocratização do Estado Brasileiro e a guinada definitiva à instituição e implementação de direitos sociais. A luta antimanicomial, representada por várias instituições e cientistas, presentes na Conferências Nacionais de Saúde em momentos concomitantes à Assembleia Nacional Constituinte deixou suas marcas no texto constitucional (...).¹⁵

Várias normativas no âmbito administrativo surgiram a partir da década de 1980 como consequência dos movimentos representativos da luta antimanicomial. São atos normativos na esfera da administração pública que já antecipavam o que foi sacramentado com a promulgação da Lei Paulo Delgado, como a Portaria do Ministério da Saúde 224, de 29 de janeiro de 1992, e outros que surgiram depois, regulamentando o ali determinado como a Portaria nº 3.088 de 23 de dezembro de 2011.¹⁶

15 DELGADO, 2011 *apud* SMOLAREK, Adriano Alberto. Reflexões sobre a relativização da soberania: as interseções de influência na dinâmica legislativa de aprovação da reforma psiquiátrica e a tramitação do caso Damião Ximenes Lopes perante o Estado brasileiro. *Lex Humana* (ISSN 2175-0947), [S. l.], v. 12, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/1870>. Acesso em: 15 jul. 2021, p. 12.

16 ANDRADE, Mariana Dionísio de. Direitos humanos das pessoas com deficiência mental: tratamento institucional no contexto brasileiro. *Revista Quaestio Iuris*, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 1226-1243, 27 abr. 2017. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/25082>. Acesso em: 10 jul. 2021. p. 1238.

Contudo, atualmente, a Política de Saúde Mental vem sendo alterada em sua essência, principalmente quanto ao combate à cultura manicomial e alguns exemplos são as portarias 3.588/2017, a Resolução CIT 32/2017 e a Nota Técnica 11/2019 do Ministério da Saúde. Esta última inclui os hospitais psiquiátricos na RAPS (Rede de Atenção Psicossocial). Também, o Decreto Presidencial n. 9761/2019, dentre outras providências, coloca as Comunidades Terapêuticas como instituição de internação e tratamento.

É possível concluir que, apesar de todos os avanços legislativos e sociais das últimas décadas em prol da luta antimanicomial, existe um movimento contrário, sinalizando políticas públicas voltadas para o retorno do sistema hospitalocêntrico e que prioriza as internações em manicômios. Mesmo diante de todo o aparato nacional e internacional de instrumentos normativos dedicados à proteção dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana e, mais especificamente, dos direitos das pessoas acometidas por transtornos mentais, a luta antimanicomial mostra-se atual e necessária para conter os retrocessos sinalizados na atual gestão governamental.

3. O impacto do desmonte das políticas públicas em saúde mental

A história da luta antimanicomial tem sido árdua e, após lentas conquistas, deparamo-nos com retrocessos e ainda com o iminente risco do retorno dos manicômios. Diante de tal quadro, é preciso compreender a importância das políticas públicas, conceituadas "como um conjunto de normas que orientam práticas e respaldam os direitos dos indivíduos em todos os níveis e setores da sociedade".¹⁷ A sua formulação pode se dar

17 SILVEIRA, Andrea Fernanda et al. *Caderno de psicologia e políticas públicas*. Curitiba: Unificado, 2007, p. 19. Disponível em: <https://crppr.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/161.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

por diferentes atores, governamentais e não governamentais, e mesmo pelo cidadão comum, por meio de movimentos sociais, abaixo-assinados, entre outras formas de participação política. Mais comumente, a formulação das Políticas Públicas ocorre em conjunto por esses diferentes atores, pois dependem de indicadores específicos e/ou pesquisas científicas que devem pautar a identificação do problema.

Baseadas nos princípios da igualdade e equidade, tais políticas visam resolver problemas sociais próprios da sociedade capitalista. Segundo dados apontados pelo IBGE, em 2019, 6,5% da população brasileira já ocupava o lugar de extrema pobreza. Tais dados escancaram a dependência da população do Brasil de Políticas Públicas a favor da saúde mental, física, saneamento básico e educação. Apesar disso, o país vivencia um desmonte da saúde pública, destacando-se a aprovação, através da PEC 95/2016, do congelamento de investimentos nestas áreas.

No campo específico da saúde mental, pautada na identificação dos problemas que a institucionalização de pacientes psiquiátricos acarretou, a luta antimanicomial busca por políticas públicas que proporcionem um tratamento humanizado, que considerem a subjetividade e a autonomia dos sujeitos e que viabilizem a sua integração à sociedade. A despeito dos avanços legais que o país vivenciou nas últimas décadas, porém, em uma nota, publicada em 08 de dezembro de 2020,¹⁸ a Secretaria de Atenção Primária à Saúde, neste momento ligada ao governo do presidente Jair Bolsonaro, reconhece a instauração de um grupo de trabalho cujo objetivo seria o de revisar e atualizar cerca de cem portarias relativas à saúde mental, com a justificativa de que estariam obsoletas.

18 BRASIL. Ministério da Saúde. *Grupo de trabalho com representantes do Ministério da Cidadania, do CFM, da ABP, do Conass e do Conasems vai analisar e discutir as políticas de assistência psicossocial*. Disponível em: <https://aps.saude.gov.br/noticia/10539>. Acesso em: 05 de jul. 2021.

As modificações anunciadas pelo Ministério da Saúde causaram preocupação em diversos conselhos de saúde e na comunidade acadêmica, sendo tratadas pela grande mídia como um verdadeiro “Revogaço”, uma vez que se reconhece um risco iminente de um desmonte das políticas públicas relativas à saúde mental e o retorno a uma lógica que compreende a internação e o foco no saber médico como sendo os únicos caminhos possíveis no tratamento dos pacientes psiquiátricos. Segundo o Conselho Nacional de Saúde:

A Política Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas vem sofrendo ataques constantes desde sua elaboração, aprofundados nos últimos 5 anos, por meio do desmonte da Raps e do fortalecimento de políticas segregadoras, marcadas pela ascensão das comunidades terapêuticas e edição de normativas e de financiamento público voltados à internação da população em situação de rua e de adolescentes. Isso desconsidera o processo histórico e político-legislativo de avanços de uma Política desinstitucionalizadora e antimanicomial, conquistada por ampla mobilização e participação social.¹⁹

As consequências desse desmonte, portanto, serão visíveis em diversas instâncias da vida dos sujeitos, que, direta ou indiretamente, dependem dessas políticas públicas para acessarem os direitos previstos pela lei 10.216/2001 e pela lei de Inclusão, entre outros dispositivos que garantem o exercício da cidadania a todos.

4. O Ensino do Unisal e a Luta Antimanicomial

Fortalecer o conhecimento teórico e científico da Psicologia é um dos objetivos da formação profissional. Nessa perspectiva,

19 BRASIL. Ministério da Saúde. *CNS defende Política Nacional de Saúde Mental desinstitucionalizadora, antimanicomial e com participação social. Conselho Nacional de Saúde*. 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1505-nota-publica-cns-defende-politica-nacional-de-saude-mental-desinstitucionalizadora-antimanicomial-e-com-participacao-social>. Acesso em: 05 jul. 2021.

no ano de 2017, iniciamos a proposta de levar à comunidade acadêmica a compreensão da problemática da institucionalização da loucura e as possibilidades apresentadas pela Reforma Psiquiátrica, ensinando a Luta Antimanicomial como um movimento importante e revelador da conscientização. Assim, instalou-se no Campus Liceu Salesiano em Campinas a 1ª. Edição do evento que se intitulou “Luta Antimanicomial: A Reforma Psiquiátrica”, tendo ocorrido exatamente no dia 18 de maio daquele ano. Através da disciplina de Psicopatologia I, do 5º. semestre, a então 1ª turma de Psicologia do *campus* de Campinas apresentou trabalhos acadêmicos de alta qualidade por meio de atividades interativas como Teatro, Cordel, Arte, Poesia e exposições acadêmicas com painéis e *banners*.

No ano seguinte, ainda mantivemos a disciplina de Psicopatologia I, a responsável por conduzir os trabalhos que realizaria, em 23 de maio de 2018, a 2ª. Edição intitulada então como “Luta Antimanicomial: Apoio às Raps”. O propósito era dar sequência à temática do ano anterior, especificando que a Rede de atenção psicossocial (Raps) cumpre importante participação no tratamento de pessoas acometidas por transtornos psíquicos graves. O envolvimento dos alunos ficou destacado desde o início, quando investiram na confecção de marcadores de livros com chita e informações, divulgando e convidando todo o *campus* para a importante data. Os trabalhos revelaram a compreensão dos alunos sobre a temática da medicalização da loucura, os processos de exclusão e as possibilidades de tratamento pelas Raps. Inovaram na produção dos trabalhos, como, por exemplo, com o “corredor de vozes”, o “corredor histórico”, a confecção de painel interativo e apresentações criativas. Toda essa produção mobilizou mais uma vez o público local, tendo grande interação com a comunidade acadêmica.

Em 15 de maio de 2019, realizamos a 3ª. Edição do evento com a proposta de chamarmos atenção para os riscos de retro-

cesso dos Serviços de Saúde Mental no Brasil e, nesse sentido, intitulamos a edição como: "Manicômios, não mais!". Para essa ocasião, tivemos a ampliação da participação dos alunos, o que proporcionou também o envolvimento e engajamento de mais docentes. Estiveram presentes os trabalhos do 3º. (disciplina de Teorias Psicodinâmicas da Personalidade I); do 5º. (disciplina de Psicopatologia I); e do 7º. Semestre (Psicologia Hospitalar). Cada disciplina, dentro da especificidade de seu conteúdo, orientou os alunos no resgate histórico da loucura, da institucionalização, assim como das conquistas e avanços a partir da Reforma Psiquiátrica.

Concomitantemente, no *Campus* Maria Auxiliadora, em Americana, a partir da parceria e envolvimento dos discentes do curso de Psicologia, no ano de 2019, foram realizadas, nos horários de intervalo entre as aulas do período noturno, intervenções diversas como uma forma de exercer e incorporar inúmeras manifestações artísticas e envolver o corpo docente, bem como alunas e alunos que, em sua maioria, têm a contraposição à lógica manicomial apenas ao se inserir no contexto universitário, reforçando que a "desconstrução dos muros simbólicos e reais"²⁰ ainda é um fazer-se constante.

Com o título "*Liberdade é o melhor cuidado*", uma semana de atividades foi planejada e desenvolvida. Entre as ações, a Exposição "*Arte em Manifesto*" foi produzida a partir de ilustrações e colagens, fotografias, poemas e manequins vestidas com camisas de força, amarras, mordaças e vendas, alocadas próximas aos bebedouros e cantinas do *Campus*. As redes sociais também foram aliadas das intervenções, com a utilização das *hashtags* (#) para impulsionar a divulgação do evento. Outra atividade foi o Cine Debate "*Bicho de 7 cabeças*", realizado no Auditório Azul.

20 MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida. Loucura e Cidadania: um lugar possível? *Revista Eletrônica de Ciências Sociais da UFJF*, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, 2008, p. 108-121. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17056>. Acesso em: 30 jun. 2021, p. 110.

Ao longo dos intervalos das aulas da semana, foram realizadas: uma Roda de Conversa com o grupo *Leia Mulheres* de Americana, que apresentou o livro *Holocausto Brasileiro: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil*, escrito pela jornalista Daneila Arbex (2013); também foi realizada uma intervenção teatral, a partir do Teatro de Improvisação, a fim de atingir uma criação com maior espontaneidade, e, como encerramento, uma noite de *Palco Livre* foi montada, onde alunos e alunas envolvidos na organização do evento se apresentaram.

Chegado o ano de 2020, com seus grandes desafios, realizamos a 4ª. edição, intitulada "Isolamento social? Luta que segue!". Em 18 de maio estávamos em plena pandemia e, portanto, seguindo as determinações sanitárias para o distanciamento social, o evento ocorreu na modalidade remota, via canal *YouTube* do UNISAL. O título desta edição chama a atenção para as dificuldades encontradas nos tratamentos de saúde mental, uma vez que ele é caracterizado pelo contato pessoal, com atividades grupais e presenciais. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos pelas mesmas disciplinas do ano anterior versaram sobre o alerta ao agravamento instalado pela pandemia e sobre a necessidade de implantação de novas práticas. Os trabalhos acadêmicos, produzidos por meio de vídeos e *slides*, trouxeram as preocupações da condição atual e viabilizaram que a temática não se perdesse, ao contrário, conduziram à reflexão, com criatividade e inovação, por meio de ferramentas digitais, com possibilidades de interatividade também.

A pandemia se estende e, em 2021, nesse cenário, a proposta conquistou mais um dia de evento, ou seja, realizou-se nos dias 17 e 18 de maio a 5ª. Edição da Luta Antimanicomial do UNISAL da Unidade de Campinas e a 2ª. edição da Unidade de Americana, ou seja, ampliamos os dias, aproximamos os dois *campi* e incluímos mais três disciplinas: Psicologia da Saúde, Psicologia Comunitária e Institucional e Políticas Públicas e Saúde em Psicologia. O

evento remoto contou com nove salas de apresentações - salas *online* via *Teams* (ferramenta de videoconferência) – conduzidas por nove professoras mediadoras e envolveu 43 grupos de trabalhos, desenvolvidos por 172 alunos, que foram orientados por seis professoras-orientadoras de sete disciplinas.

Diante desse breve resgate histórico da participação do curso de psicologia do UNISAL no tocante à temática da Luta Antimanicomial, revela-se a importante contribuição para a formação acadêmica do futuro profissional de psicologia, sensibilizando e alertando o público em geral sobre a história, as psicopatologias, os tratamentos, os recursos conquistados e a reinserção social de pessoas portadoras de sofrimento psíquico, mas também portadoras de direitos e dignidade.

5. A Extensão do Unisal e a Luta Antimanicomial

A Extensão para o UNISAL é o eixo articulador entre o Ensino e as novas metodologias de construção do conhecimento. Para tanto, é compreendida como expressão da gestão coletiva e da prática social, dando suporte ao ensino e à pesquisa. As ações extensionistas permitem a reflexão crítica da realidade e são indissociáveis à formação confiada ao UNISAL. As ações de Extensão se vinculam a uma grande variedade de práticas, entre as áreas de intercessão estão projetos interdisciplinares inspirados na solidariedade e na inclusão dos setores marginalizados, sobretudo nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho e cultura.

No percurso formativo dos alunos e alunas do curso de Psicologia, por exemplo, um dos pilares que subsidiará a formação diz respeito às práticas de estágio, que permitem aos estudantes a vivência, na prática, dos conhecimentos e conteúdos construídos ao longo do curso. Entre as práticas de estágio, vale ressaltar as práticas nas instituições sociais e comunidades. Nestas práticas,

a partir dos pressupostos éticos e do compromisso ético-político da profissão, estão a perspectiva da mudança social e a busca por melhores e mais dignas condições de vida.

Na tentativa de colocar essas proposições transformadoras em movimento, algumas práticas se destacam na arte de inventar em Psicologia e avaliar a Luta Antimanicomial como meio para garantir as políticas públicas em Saúde Mental, entre elas, uma intervenção realizada em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de um município de pequeno porte no interior de São Paulo, microrregião de Campinas. A proposta efetivada no Estágio Básico se constitui em duas etapas, a saber: 1) análise da realidade e levantamento das necessidades da instituição; 2) proposta de intervenção a partir das necessidades levantadas.

A partir da pesquisa-intervenção foi possível constatar alguns significados da loucura e percepções sobre a doença mental, por meio da aplicação de questionário online, respondido por 340 pessoas do município. A estratégia metodológica utilizada foi a de “bola de neve”, na qual um indivíduo, identificado como ponto de referência, repassava o instrumento para alguém conhecido. Embora apresente limitações, a estratégia também oferece grande utilidade, sobretudo na investigação de questões de âmbito privado.²¹

Concluiu-se que a promoção da saúde mental proporcionada por este Centro de Atenção Psicossocial contribui para um maior relacionamento com a comunidade, muito embora percebeu-se que ainda exista uma distância considerável entre a comunidade e as questões relacionadas à loucura, visto que as pessoas que responderam ao questionário, em sua grande maioria, desconhecem os transtornos e lidam, muitas vezes, de forma errônea com estes. Isso, por sua vez, distancia a pessoa em sofrimento psíquico de um tratamento que realmente seja eficaz para seu bem-estar.

21 VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 2014, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220.

No ano de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), sendo necessário adotar novos instrumentos para a prática em Psicologia a fim de não interferir drasticamente nas estratégias de ensino. Para tanto, foi desenvolvido, pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), um conjunto de normas e regulamentações que auxiliam nas atividades permitidas durante esse período instável. Dentre elas, é sugerida a adoção de práticas por parte dos estudantes de Psicologia por meio de plataformas online, de modo remoto e com públicos definidos, a fim de garantir a integridade e a segurança dos indivíduos envolvidos.

Entre as práticas em desenvolvimento em ambiente remoto, vale ressaltar a relevância das redes sociais na aproximação entre a comunidade universitária e a população em geral. Assim nasceu o *Ciranda Social* (@ciranda.social), um projeto desenvolvido por alunas do último ano do curso de Psicologia, que tem por finalidade a promoção social através das mídias sociais. Para isso, utilizou-se a plataforma de interação social *Instagram*, com postagens de textos, fotos e vídeos que trazem reflexão e trocas acerca de temas que causam impactos e conhecimento no âmbito social. A relevância desse trabalho são as novas formas de interação social e o crescimento da internet, sendo assim possível conectar-se com os sujeitos, mesmo com o isolamento e o distanciamento social.

Ao longo do primeiro semestre de 2021, o gerenciamento da rede social e a produção de conteúdo para as redes do projeto *Ciranda Social* dedicou-se a articular os temas relacionados ao evento integrado da Luta Antimanicomial/2021 no UNISAL, "*Em defesa do cuidado, da liberdade, do respeito e da dignidade*". O tema "cuidado" foi abordado em dois vídeos produzidos pela coordenação de curso e coordenação de estágios, juntos somam mais de 740 visualizações.

Sobre a "liberdade", o grupo produziu *posts* relacionando-a às práticas de cuidado e luta por tratamentos dignos, tendo como inspiração, os trabalhos de Nise da Silveira, "guardiã dos ideais éticos de garantia dos Direitos Humanos".²² Justifica-se, assim, a existência dessas práticas, pois percebe-se que a mídia digital participa do processo de constituição dos sujeitos de nosso tempo e representa o contexto cultural e social produzido por este sujeito. Sabendo que a mídia é uma ferramenta que causa mudança, a motivação em promover publicações por meio do *Instagram* se dá a partir do desejo de que o alcance das informações possa propiciar mudanças individuais e sociais, a partir do empoderamento na intervenção comunitária, atingindo o ponto crucial da transformação, ou seja, o desenvolvimento da autonomia e da ação emancipatória, "significando a resistência à dominação e contribuindo para a equidade social".²³ Mescla-se, assim, "loucura com cidadania, diferença com igualdade".²⁴

Conclusão

A Reforma Psiquiátrica no Brasil apresentou possibilidades para um novo formato de cuidados à saúde mental, mas ainda há um caminho pela frente, em especial, quando as políticas públicas se mostram vulneráveis. Sem dúvidas que a proposta de um CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) proporciona um tratamento humanizado, promovendo e garantindo os direitos humanos em liberdade e não mais em uma concepção retrógrada de institucionalização.

Desenvolver atividades envolvendo os alunos e professores do curso de psicologia na temática da Luta Antimanicomial faz

22 MELO, Walter. *Nise da Silveira*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2001, p. 74.

23 FERREIRA, Gina. Cinema como intervenção social na cidade do manicômio. In: MELO, Walter.; FERREIRA, Ademir Pacelli. *A sabedoria que a gente não sabe*. Rio de Janeiro: Espaço Artaud, 2011, p. 172.

24 *Ibid.*, p. 180.

com que participemos dessa história, buscando a conscientização de uma sociedade inclusiva e respeitosa aos direitos das pessoas em sofrimento psíquico, assim como suas famílias.

Por fim, constatou-se que ainda se faz necessário quebrar os paradigmas da ignorância, da intolerância, do preconceito e buscar maior conhecimento e inserção política para assumir a corresponsabilidade no cuidado aos outros e também no cuidado de si.

Referências

- ALVES, Daniel Figueiredo de Almeida; SIMÕES, Oziris; Carnut, Leonardo; MENDES, Áquilas. Reforma Psiquiátrica e a dependência brasileira: entre o arcaico e o moderno. *Revista Katálysis*, v. 23, n. 1, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n1p165>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/QtqncyMGyb4JNsBHMv5dGnG/?lang=pt#>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- ANDRADE, Mariana Dionísio de. *Direitos humanos das pessoas com deficiência mental: tratamento institucional no contexto brasileiro*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/25082>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *CNS defende Política Nacional de Saúde Mental desinstitucionalizadora, antimanicomial e com participação social. Conselho Nacional de Saúde, 2020*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1505-nota-publica-cns-defende-politica-nacional-de-saude-mental-desinstitucionalizadora-antimanicomial-e-com-participacao-social>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- _____. Ministério da Saúde. *Grupo de trabalho com representantes do Ministério da Cidadania, do CFM, da ABP, do Conass e do Conasems vai analisar e discutir as políticas de*

assistência psicossocial. Disponível em <https://aps.saude.gov.br/noticia/10539>. Acesso em: 05 de jul. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. OPAS. Brasília, 2005. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

DEVERA, Disete; COSTA-ROSA, Abilio. Marcos históricos da reforma psiquiátrica brasileira: Transformações na legislação, na ideologia e na práxis. *Revista de Psicologia da Unesp*, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1010>. Acesso em: 08 ago. 2021.

FERREIRA, Gina. Cinema como intervenção social na cidade do manicômio. In: MELO, Walter.; FERREIRA, Ademir Pacelli. *A sabedoria que a gente não sabe*. Rio de Janeiro: Espaço Artaud, 2011.

MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida. Loucura e Cidadania: um lugar possível? *Revista Eletrônica de Ciências Sociais da UFJF, Juiz de Fora*, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17056>, acesso em: 30 jun. 2021.

MARINHO, Angélica Mota *et al.* Reflexões acerca da Reforma Psiquiátrica e a (re)construção de políticas públicas. *REME - Revista. Min. Enferm.*, v. 15, n. 1, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-600145>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO, Walter. *Nise da Silveira*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2001.

OLIVEIRA, Walter Ferreira; PADILHA, Cristina dos Santos; OLIVEIRA, Cristiane Molina. Um breve histórico do movimento pela reforma psiquiátrica no Brasil contextualizando o conceito de desinstitucionalização. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro,

- v. 35, n. 91, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/his-29881>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- SAMPAIO, Mariá Lanzotti; BISPO JUNIOR, José Patricio. Entre o enclausuramento e a desinstitucionalização: A trajetória da da saúde mental no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 202, p. 3. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00313>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/9ZyYcsQnk-DzhZdTdHRtQtP/>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- SILVEIRA, Andrea Fernando *et al.* *Caderno de psicologia e políticas públicas*. Curitiba: Unificado, 2007. Disponível em: <https://crppr.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/161.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- SIMÕES, Cristiane Helena Dias; FERNANDES, Rafael Aiello; AIELLO-VAISBERG, Tania Maria José. O profissional de saúde mental na reforma psiquiátrica. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 2, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/LnTtTr4trzcNpKLxkpgpsdk/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- SMOLAREK, Adriano Alberto. *Reflexões sobre a relativização da soberania*: as interseções de influência na dinâmica legislativa de aprovação da reforma psiquiátrica e a tramitação do caso Damião Ximenes Lopes perante o Estado brasileiro. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/1870>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

Esta Obra é fruto das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos Núcleos de Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos. Os Núcleos, em suas respectivas áreas, têm o compromisso de promover ações em sintonia com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; com isso, contribuir com a formação acadêmica de toda a comunidade educativa, em prol de uma cultura da paz, alicerçada na ética, na solidariedade e na justiça. Fundamentalmente, os Núcleos atuam em defesa e promoção dos direitos inalienáveis da pessoa humana, bem como da sustentabilidade do seu ambiente.



Núcleo de
Educação Ambiental
UNISAL



Núcleo de Educação das
Relações Étnico-Raciais
UNISAL



Núcleo de Educação
em Direitos Humanos
UNISAL



O Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, integra o conjunto de mais de 90 Instituições Universitárias de Educação Superior (IUS), existentes em 21 países da América, Ásia, África e Oceania.

O UNISAL ministra cursos de Graduação, Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (Especialização e Programas de Mestrado), de Aperfeiçoamento e de Extensão em cinco Unidades: Americana (*Campi* Dom Bosco e Maria Auxiliadora), Campinas (*Campi* Liceu e São José), Lorena (*Campus* São Joaquim), Piracicaba (*Campus* Assunção) e São Paulo (*Campi* Santa Teresinha e Pio XI).

Autores:

Amanda Aparecida Frazão de Oliveira, Ana Carolina Silva dos Santos, Ana Christina Martinelli Luchiari, Anderson Rogério Junque, Andressa Luzia Coelho, Anna Melissa Marcondes Nascimento, Antonio Tadeu de Miranda Alves, Antonio Wardison C. Silva, Carla Rayane dos Santos, Cristiane R. Marchi, Daisy Rafaela da Silva, Davi Dias Ribeiro Arantes, Debora Pessôa, Eliana Alves Ferreira, Elisângela Lambstein Franco de Moraes, Emerson Rodrigo Carbinatto, Emiliana Bastos de Amorim, Fábria de Oliveira Rodrigues Maruco, Flávio César Rossi, Francisco Evangelista, Gabriela dos Santos Pereira, Gustavo Henrique de Paula das Chagas, Janaina Cintia Alexandre da Silva, José Geraldo Bonifácio da Silva, Maisa Elena Ribeiro, Marcela Matsudo, Marcelo Machado Carvalho, Márcia C. Santos, Marcus Rafael Rodrigues, Maria Cristiane Nali, Maria Eduarda Ozório Lu, Maria Rita Cerqueira Hudson, Marina Piccolo, Mayara, P. Coelho, Meire Hellen Cristini da Silva, Michelle Soares Garcia, Mileny Carmo Garcia, Moacir Pereira, Natália de Araújo, Natalia Oliveira de Abreu, Nei Márcio Oliveira de Sá, Paloma Pereira, Patrícia Bianchi, Regiane Rossi Hilckner, Renata Planello Juliani, Roberta Gaio, Cristiane Camargo, Sérgio Augusto Baldin Júnior, Simone Maria Cruz de Arruda, Tânia Mara da Silva, Thayane V. Lemes, Vagner Cavalcanti Ribeiro, Vitor Aladice de Melo.