

Editorial

- **CLODOALDO MENEGUELLO CARDOSO**

Arcaicos tempos modernos e os direitos humanos

Artigos

Educação

- **ABRAHAM MAGENDZO K.**

Propuesta sugerida a la Educación en Derechos Humanos en America Latina en el momento presente

- **FELIPE A. RONDON DE OLIVEIRA; LUCIANI C. DE CARVALHO; ANTONIO H. AGUILERA URQUIZA**

Multiculturalismo e o direito fundamental à educação dos povos indígenas no Brasil

- **TALITA MARIA PEREIRA DE LIMA; AIDA MARIA MONTEIRO SILVA**

O empoderamento das mulheres com deficiência através da educação em direitos humanos

- **VICTOR H. LAURINDO; JEMINA DE A. MORAES ANDRADE; HELENA C. GUIMARÃES QUEIROZ SIMÕES**

A gamificação como ferramenta metodológica nas práticas educativas em direitos humanos

- **GUILHERME PAIVA DE CARVALHO; RENATA C. RÊGO PINTO DE OLIVEIRA**

Acesso dos detentos à saúde e à educação em um estabelecimento prisional

Direito

- **DIMITRI ACIOLY; SANDRO SAYÃO**
Violência policial, racismo e autodefesa

- **BEATRIZ B. E SILVA; LUCAS SILVERIO PARREIRA; FRANCIELE SILVA CARDOSO**

Dupla inimputabilidade: a inexistência de políticas públicas de atenção ao adolescente infrator com transtorno mental no Brasil

Sociologia

- **BRENNO AUGUSTO FREIRE MENEZES; ANA CLÁUDIA ROCHA CAVALCANTI**

Direito humano à moradia: violações do Estado brasileiro à dignidade da pessoa humana

- **CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA**
"FRAYBA" (Chiapas/México): resistência e solidariedade em defesa dos direitos humanos dos povos indígenas

Resenha

- **ERMELINDA LIBERATO**

A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos

Livro:

TELO, Florita Cuhanga António. Angola.

A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos.

Luanda: Mayamba. 2022.

RIDH

**Revista Interdisciplinar
de Direitos Humanos**

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

EXPEDIENTE

Contato

Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso
OEDH - OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS / Unesp
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17033-360 - Bauru, SP - Brasil
Tels. 55 (14) 3103 6172 / 3103 6064
E-mail: clodoaldo.cardoso@unesp.br

Revisão

Editoria

Capa

Cristina de Souza Corat
Inky Design - Unesp

Diagramação

Érika Woelke
Leonardo Lucas de Oliveira Neves

Produção Gráfica

Canal6 Projetos Editoriais
www.canal6.com.br

Versão on-line da RIDH - ISSN: 2357-7738

www2.faac.unesp.br/ridh3

CULTURA
ACADÊMICA
Editoria

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Clodoaldo Meneguello Cardoso (Unesp-Bauru)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)

Comitê Editorial Executivo

Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Débora Cristina Fonseca (Unesp-Rio Claro)
Eli Vagner Francisco Rodrigues (Unesp-Bauru)
José Carlos Marques (Unesp-Bauru)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Nilma Renildes da Silva (Unesp-Bauru)

Conselho Editorial

Aida Monteiro (UFPE)
Alberto Damasceno (UFPA)
Ana Maria Rodino (IIDDHH- San José de Costa Rica)
Artur Stamford (UFPE)
Bethania Assy (PUC-RJ)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Edson Teles (Unifesp)
Enoque Feitosa (UFPB)
Fábio Barbosa de Freitas (UFCG)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Giancarla Brunetto (UFRGS)
Giuseppe Tosi (UFPB)
José Sérgio (USP)
José Luiz Sanfelice (Unicamp)
João Ricardo Dornelles (PUC-RJ)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Helena Esser (UFG)
Lúcia de Fátima Guerra (UFPB)
Márcia dos Santos Macêdo (UFBA)
Maria Nazaré Tavares (UFPB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR/Uruguai)
Marco Mondaini (UFPE)
Marlise Miriam de Matos Almeida (UFMG)
Maria das Graças de P. Britto (UFPel)
Miriam Pillar Grossi (UFSC)

Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)
Naldson Ramos da Costa (UFMT)
Paulo Carbonari (IFIBE)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Rosa Maria Godoy (UFPB)
Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas)
Sheila Stolz (FURG)
Sólton Viola (Unisinos)
Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

Conselho Consultivo

Adalberto da Silva Retto Júnior (Unesp-Bauru)
Abraham Magdenzo (Cátedra da Unesco em DH-Chile)
Agnaldo dos Santos (Unesp-Marília)
Alberto Damasceno (UFPA)
Aline da Silva Nicolino (UFG)
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp-Assis)
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
André Varella (UFF-RJ)
Antônio Euzébios Filho (USP)
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Brunela Vieira de Vincenzi (UFES)
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)
Carlos Ugo Santander (UFG)
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Celma Tavares (UFPE)
Cerise de Castro Campos (UFG)
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)
Christiano Henruque da Silva Maranhão (UFRN)
Cláudio Roberto Y Goya (Unesp-Bauru)
Cristiane Famer Rocha (UFRGS)
Cristina Grobério Pazó (Fac. de Direito de Vitória)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Danilo Rothberg (Unesp-Bauru)
Denise Gonçalves de Araújo Mello e Paranhos (UnB)
Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UnB)
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)
Edmundo Antonio Peggion (Unesp/FCL-Araraquara)
Emina Márcia Nery dos Santos (UFPA)
Evandro Fiorin (Unesp-P. Prudente)
Fábio Metzger (FMC/UNIESP-Caieiras/SP)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Fernanda Henriques (Unesp-Bauru)
Flávia Queiroga Aranha de Almeida (Unesp/Botucatu)
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)
Gustavo José de Toledo Pedroso (Unesp-Franca)
Guilherme de Almeida (USP)
Helena Esser (UFG)
Heloísa Pait (Unesp-Marília)

Henrique Sartori de Almeida Prado (UFGD-PB)
Iraide Marques de Freitas Barreiro (Unesp-Assis)
Itamar Nunes Silva (UFPB)
Ivo Pons (Mackenzie)
Jair Pinheiro (Unesp-Marília)
João Carlos Jarochinski Silva (UFRR)
José Brás Barreto de Oliveira (Unesp-Bauru)
José Luiz Guimarães (Unesp-Assis)
José Renê Trentim (Unicamp)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Luana Rosário (UESC)
Lúcia de F. Guerra Ferreira (UFPB)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Laércio Fidelis Dias (Unesp-Marília)
Laís Azeredo Alves (ACNUR)
Larissa Maués Pelúcio Silva (Unesp-Bauru)
Leonardo Lemos de Souza (Unesp-Assis)
Luciana de Oliveira Dias (UFG)
Luís Antônio Francisco de Souza (Unesp-Marília)
Luiz Roberto Gomes (UFSCAR)
Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)
Maria José Rezende (UEL)
Mara Juliane Woiciechoski Helfenstein (IFC)
Maria Goretti Dal Bosco (UFG)
Maria Ribeiro do Valle (Unesp-Araraquara)
Maria Salete Kern Machado (UnB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR-Montevideú)
Maximiliano Martin Vicente (Unesp-Bauru)
Míriam Thaís Guterres Dias (UFRS)
Nilma Silva (Unesp-Bauru)
Paula Ariane Freire (IBRJ - Uberaba)
Paulo Ribeiro Rodrigues da Cunha (Unesp-Marília)
Petrônio de Tílio Neto (Mackenzie)
Raul Aragão Martins (Unesp- S. J. do Rio Preto)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Rodolfo Puttini (Unesp-Botucatu)
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena -RO)
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)
Sandra Eli Sartoreto de O. Martins (Unesp-Marília)
Sílvia Ap. de Sousa Fernandes (Unesp-Marília)
Solange Ramires Daher (Unesp-Botucatu)
Suzana Sacavino (Novamerica-RJ)
Telma Regina de Paula Sousa (Unimep-Piracicaba)
Raquel Cabral (Unesp-Bauru)
Roberto Goulart Menezes (UnB)
Teófilo Marcelo de Arêa Leão Jr. (Univem-Marília)
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp-Bauru)
Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD)
Wellington Lourenço de Almeida (UnB)

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

Av Eng Luiz Edmundo Carrizo Coube, nº 14-01 (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17.033-360 - Bauru-SP
Tel.: (14) 3103-6172 / 6064
• e-mail: ridh@unesp.br

ESTA REVISTA FOI PATROCINADA PELA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Os artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte.

323.4 Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de
R349 Educação em Direitos Humanos/UNESP. – Vol. 1, n. 1 (2013)
 – São Paulo : OEDH/UNESP, 2013–

Semestral

ISSN - 2318-9568

1. Direitos Humanos – Periódico. I. Brasil, Observatório de
Educação em Direitos Humanos. II. Universidade Estadual Pau-
lista "Júlio de Mesquita Filho".

Copyright© OEDH/UNESP, 2022

Sumário

- 7 Editorial
Clodoaldo Meneguello Cardoso
Arcaídos tempos modernos e os direitos humanos
- Artigos diversos*
- 15 Educação
Abraham Magendzo K.
Propuesta sugerida a la Educación en Derechos Humanos en America Latina en el momento presente
- 43 **Felipe A. Rondon de Oliveira; Luciani C. de Carvalho; Antonio H. Aguilera Urquiza**
Multiculturalismo e o direito fundamental à educação dos povos indígenas no Brasil
- 63 **Talita Maria Pereira de Lima; Aida Maria Monteiro Silva**
O empoderamento das mulheres com deficiência através da educação em direitos humanos
- 85 **Victor H. Laurindo; Jemina de A. Moraes Andrade; Helena C. Guimarães Queiroz Simões**
A gamificação como ferramenta metodológica nas práticas educativas em direitos humanos
- 109 **Guilherme Paiva de Carvalho; Renata Carolina Rêgo Pinto De Oliveira**
Acesso dos detentos à saúde e à educação em um estabelecimento prisional
- Direito
- 127 **Marina Barão; Elen Cristina Geraldês; Menelick de Carvalho Netto**
O direito achado na rua: uma perspectiva para os direitos humanos e o constitucionalismo feminista
- 143 **Dimitri Acioly; Sandro Sayão**
Violência policial, racismo e autodefesa

- 165** **Beatriz B. e Silva Lucas S. Parreira; Franciele S. Cardoso**
Dupla inimputabilidade: a inexistência de políticas públicas de atenção ao adolescente infrator com transtorno mental no Brasil
- Sociologia
- 179** **Brenno Augusto Freire Menezes; Ana Cláudia Rocha Cavalcanti**
Direito humano à moradia: violações do Estado brasileiro à dignidade da pessoa humana
- 195** **Cláudio Rodrigues da Silva**
"FRAYBA" (Chiapas/México): resistência e solidariedade em defesa dos direitos humanos dos povos indígenas
- 215** **Resenha**
Ermelinda Liberato
A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos
- Livro:** TELO, Florita Cuhanga António. Angola. A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos. Luanda: Mayamba. 2022.
- 219** **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH**
- 223** **OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Editorial

Arcaicos tempos modernos e os direitos humanos

Estamos vivendo os problemas próprios dos tempos modernos e, portanto, temos conhecimento e tecnologia para resolvê-los ou a humanidade vivencia um período histórico marcado pelo esgotamento de um modelo civilizatório de longa duração? Na segunda hipótese, a cultura da modernidade não seria mais suficiente para solucionar os grandes problemas globais, pois eles têm origem na própria estrutura da civilização moderna. Seria uma crise paradigmática muito mais ampla e profunda daquilo que se denominou recentemente de pós-modernidade, pois essa seria apenas um tempo de transição.

Sigamos essa abordagem.

Há quase cem anos, o genial cineasta Charles Chaplin já anunciava em *Tempos Modernos* uma crítica bem humorada sobre o capitalismo, ao nazifascismo e ao imperialismo, mostrando a desumanização do trabalhador desde a Revolução Industrial.

Outras vozes de cientistas e filósofos, em especial, na 2ª metade do século XX, apontaram para um ponto de mutação (como Capra) irreversível. No plano da vida assistimos as revoluções culturais que abalaram alguns pilares edificados na modernidade como: verdade universal, identidade de gênero, supremacia branca, família nuclear, uniformidade de comportamento, autoridade hierarquizada, padronização, dentre outras.

Em *Estruturas das revoluções científicas*, de 1962, o filósofo Thomas Kuhn trouxe a ideia do que seja uma crise paradigma e de mudança de paradigma, a partir do estudo sobre o progresso das ciências. Diferente do que se pensava na tradição filosófica moderna, T. Kuhn demonstrou que o avanço das ciências não ocorre apenas por um processo acumulativo linear de teorias, mas por períodos revolucionários que geram novos paradigmas, com novas concepções da própria pesquisa científica. A revolução copernicana seria um exemplo desse fenômeno.

Ampliando este conceito de Kuhn, sobre o progresso científico, para o processo histórico de longa duração, que chamamos de modernidade, têm-se sinais claros que a humanidade pode estar num período de

crise paradigmática global: crise climática, aquecimento de oceanos, profundas desigualdades sociais, consumismo insustentável, altos índices de desemprego, multidões de refugiados pelas guerras e pela fome...

Por sua vez, Immanuel Wallerstein, sociólogo estadunidense, com *O universalismo europeu: a retórica do poder* (2007), nos deixou um estudo primoroso sobre a longa duração da modernidade em seus 500 anos. Ele demonstra claramente as etapas da construção do paradigma da modernidade como um projeto de poder da cultura europeia impondo valores aos quatro cantos do mundo como universais. Wallerstein também aponta para o esgotamento desse modelo universal europeu que deve dar lugar para universalismos em novos tempos.

Os fundamentos da civilização moderna ocidental: antropocentrismo, racionalismo instrumental, dicotomia homem e natureza, cultura uniformizada, verdade objetiva e dogmas absolutos, acumulação de riquezas... não mais oferecem caminhos de solução para os grandes problemas naturais e sociais que criamos, pois eles têm origem a própria estrutura cultural moderna.

Se isso é uma realidade da atual conjuntura, como compreender os direitos humanos nesse período histórico de transição paradigmática?

Em sua origem ocidental moderna, os direitos humanos foram concebidos como valores naturais e, portanto, de caráter universal a priori. É denominada de visão liberal, pois a liberdade do indivíduo, enquanto cidadão, surge como valor de fundamento dos demais valores como: igualdade, fraternidade, segurança pessoal dentre outros. Sendo os direitos humanos valores naturais e absolutos, essa concepção cristalizada dos direitos humanos aceita apenas sua ampliação através dos tempos.

Entretanto, hoje compreendemos os direitos humanos como construção histórica, a partir de movimentos revolucionários em que os excluídos e dominados conquistam direitos fundamentais para a dignidade da vida humana. Assim, o processo histórico não é um movimento retilíneo e uniforme, ocorrendo muitas vezes retrocesso ou até mesmo rupturas. Nesse sentido, por exemplo, as revoluções e movimentos socialistas, não apenas ampliaram os direitos conquistados com as revoluções liberais, como também ressignificaram os valores de liberdade e igualdade, tendo como referências os direitos sociais e econômicos.

A visão dos direitos humanos, como construção histórica em constante ampliação e ressignificação, está aberta para repensá-los mais uma vez neste momento de crise paradigmática. Citemos três exemplos.

– Do antropocentrismo ao biocentrismo. A natureza não nos pertence; nós é que pertencemos a ela. Somos uma pequena parte, talvez dis-

pensável, da vida planetária. A crise climática está revelando quão tênue é nossa existência enquanto humanidade. Hoje, pensar os direitos humanos no século XXI é vinculá-los necessariamente aos direitos da natureza. De senhor da natureza ao cuidador respeitoso à diversidade de todas as formas de vida: isso é uma mudança paradigmática.

– Da uniformidade à diversidade. A modernidade teve como projeto a universalização de uma cultura particular – a europeia –, imposta como verdade única a priori a todos os povos colonizados. Esse universalismo europeu, expressão de Wallerstein, apoiou-se nos discursos religioso, filosófico e científico, ao longo dos séculos. A própria concepção dos direitos humanos do ocidente herdou esse caráter em suas declarações universais. Todavia, os padrões da cultura moderna foram sendo desconstruídos no decorrer do século XX, em especial, com o processo de comunicação globalizada, que explicitou todas as formas de diversidade cultural até então ocultadas ou violentamente silenciadas. Nessa nova realidade, a universalidade dos direitos humanos não tem mais um caráter a priori, mas está num possível horizonte consensual ético entre os povos. É o que Wallerstein chamou de universalismo universal num novo paradigma.

– Da oposição de direitos à interdependência. A oposição entre os direitos liberais e direitos sociais, como dois fundamentos excludentes na visão da Guerra Fria, ganhou novo significado com a Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena, em 1993, quando se afirmou a indivisibilidade e a interdependência de todos os direitos humanos. E a educação em direitos humanos passou a ser a grande responsável na formação humana pelos novos significados dos direitos humanos.

Todavia, ao falar da história humana, sabemos que ela não é homogênea e nem um processo linear. Em tempos de transformações paradigmáticas podem ocorrer movimentos reacionários por parte daqueles que se sentem ameaçados em seu poder econômico e político. Foi o que ocorreu, por exemplo, no Renascimento, período de transição do mundo medieval teocêntrico para o mundo moderno antropocêntrico. O movimento conservador religioso da Contrarreforma reagiu de modo contundente aos novos tempos, lançando os tentáculos da Inquisição no interior da modernidade, por séculos.

Hoje vemos também movimentos ultraliberais reacionários eclodindo em muitos países. Camuflados, muitas vezes de discursos religiosos, esses movimentos conservadores têm como bandeira o direito à liberdade individual e o progresso pela competência pessoal, porém contraditoriamente negam as políticas sociais de igualdade da democracia e equidade da democracia social. Estão na contramão das transformações paradigmá-

ticas e, portanto, das ressignificações dos direitos humanos.

A defesa e promoção dos direitos humanos – seja no plano jurídico, nos movimentos sociais ou na educação – é hoje mais do que nunca um movimento de resistência a todas as formas de autoritarismo e opressão, porém compromissado com as lutas por mudanças estruturais no modelo de civilização construído na modernidade.

Num mundo marcado por diversidades e desigualdades, o fundamento principal dos direitos humanos está na inclusão. Não está se referindo aqui ao sentido tradicional de inclusão, que coloca para dentro de um sistema excludente alguns excluídos. É colocar café no leite, querendo manter a cor do leite. Entretanto, um novo significado torna a inclusão uma referência ética e política, pois contém os principais valores dos direitos humanos: convivência na diversidade, respeito ao outro em sua singularidade, empatia, igualdade de direitos a partir da equidade, diálogo com suspensão de verdades absolutas, cultura democrática, cuidado com as diversas formas de vida planetária e muitos outros.

Num mundo em que problemas globais ameaçam o futuro da espécie humana, como vimos, a inclusão aponta uma direção ética: ou a dignidade humana é para toda a humanidade ou não será mais humanidade. A inclusão de todos sem exceção é o que nos caracteriza como humanos humanizados.

E a Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (RIDH), em seu 10º ano, renova, como diretriz editorial, o engajamento nessa luta, com a divulgação de pesquisas e estudos que possam contribuir para a construção de um outro mundo possível.

* * *

RIDH 21

A sessão de artigos inicia com a “Propuesta sugerida a la Educación en Derechos Humanos en America Latina en el momento presente” do pesquisador e educador chileno, Abraham Magendzo. O objetivo do artigo é mostrar que a educação em direitos humanos, na América Latina, se se pretende ser relevante e significativa, deve abordar as situações problemáticas que a sociedade enfrenta no campo social, político, cultural e econômico.

Em “Multiculturalismo e o direito fundamental à educação dos povos indígenas no Brasil”, os autores Felipe Rondon, Luciani Coimbra e Antonio Aguilera trazem um estudo sobre o direito à educação, na perspectiva de uma “concepção multiculturalista de direitos humanos, que busca preservar, respeitar e incentivar uma convivência harmoniosa, valorizando suas próprias diferenças culturais” dos povos indígenas.

Analisar “a Educação em Direitos Humanos como instrumento para empoderar as mulheres com deficiência” é o objetivo do artigo “O empoderamento das mulheres com deficiência através da educação em direitos humanos”, das autoras Talita Maria Pereira de Lima e Aida Maria Monteiro Silva.

Os autores Victor Laurindo, Jenina Andrade e Helena Simões apresentam um estudo sobre a “gamificação como uma possibilidade de estratégia metodológica para a efetivação e consolidação da Educação em Direitos Humanos (EDH) na educação formal, destacadamente na educação superior”. “A gamificação como ferramenta metodológica nas práticas educativas em direitos humanos é o título do artigo”.

À luz da teoria foucaultiana, Guilherme de Carvalho e Renata de Oliveira vão discorrer sobre o “objetivo da prisão e seus efeitos na subjetividade humana”, articulando-o com o direito de “Acesso dos detentos à saúde e à educação em um estabelecimento prisional”.

“O direito achado na rua: uma perspectiva para os direitos humanos e o constitucionalismo feminista” é o título do estudo que vai discutir o descompasso entre o constitucionalismo tradicional e as diversas desigualdades ainda vivenciadas por mulheres. Autores: Marina Barão, Elen Galdes e Menelick de Carvalho.

Dimitri Acioly e Sandro Sayão colocam em análise, pela ótica da teoria crítica, a recorrente temática do racismo estrutural em: “Violência policial, racismo e autodefesa”.

O título do artigo de Beatriz Borges, Lucas Silverio e Franciele Cardoso já revela seu assunto e abordagem: “Dupla inimizabilidade: a inexistência de políticas públicas de atenção ao adolescente infrator com transtorno mental no Brasil”.

“Direito humano à moradia: violações do Estado brasileiro à dignidade da pessoa humana” é o que Brenno Menezes e Ana Cláudia Cavalcanti demonstram nesse artigo, por meio de dados estatísticos.

Em “FRAYBA (Chiapas/México): resistência e solidariedade em defesa dos direitos humanos dos povos indígenas”, Cláudio Rodrigues da Silva apresenta o relato de experiência de participações como voluntário em Brigadas Civiles de Observación de Derechos Humanos promovidas pelo

Centro de Derechos Humanos “Fray Bartolomé de las Casas”, no México.

A RIDH 21 encerra-se com a resenha de Ermelinda Liberato, do obra Angola: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos. de Florita Cuhanga António. São “reflexões da autora sobre a luta dos angolanos pela cidadania e pelos Direitos Humanos”.

Os posicionamentos, contidos nos artigos aqui publicados, são de responsabilidade dos autores e autoras.

* * *

Comunicado

A partir de 2024, a Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos (RIDH) terá nova equipe editorial. Todo sucesso e apoio a ela neste novo ciclo.

As 20 edições ininterruptas da RIDH, desde 2013, certamente trouxeram significativas contribuições para a ampliação do debate e das pesquisas sobre direitos humanos na perspectiva interdisciplinar dos novos programas de pós-graduação.

A RIDH é fruto do trabalho coletivo de muitos especialistas, com quem tive a oportunidade de dialogar e compartilhar ideias e ideais. Agradeço a parceria do coeditor e de todos/as colegas professores, alunos/as e demais profissionais que atuaram na equipe de editoração nesses 10 anos, bem como todos/as membros do Conselho Editorial, do Conselho Consultivo e dos/as pareceristas ad hoc. Enfim, agradeço todo/as os/as autores/as pelas suas contribuições e também aqueles que (ainda) não tiveram seus trabalhos publicados.

Descobri que o editor pode ser muito mais do que um administrador; ele pode ser também um orientador, um educador e, portanto, um constante educando. Foi um tempo de grande aprendizado.

Muito obrigado!

Dezembro de 2023.

Clodoaldo Meneguello Cardoso
Editor

Artigos

Propuesta sugerida a la Educación en Derechos Humanos en America Latina en el momento presente

- Proposta para a Educação em Direitos Humanos na América Latina, na atualidade
- Suggested proposal for Human Rights Education in Latin America today

Abraham Magendzo K.¹

Resumen: El propósito central de este artículo es hacer ver que la educación en derechos humanos, si pretende ser relevante y significativa debe enfrentar las situaciones problemáticas que la sociedad confronta en su devenir social, político, cultural, económico. Situaciones que son cambiantes, por consiguiente, la educación en derechos debe ir respondiendo a estas situaciones cambiantes. En este sentido, se apunta precisamente a algunas de las situaciones problemáticas que se confrontaban en el momento de desarrolla el artículo: Cambio climático global; Desigualdad; Violencia; Criminalidad y Delincuencia; Pobreza; Exclusión social; Migraciones; Pandemia Covid-19; Guerra en Ucrania. Se describe sucintamente cada una de estas situaciones problemáticas haciéndose valer por la literatura académica que las aborda. Por, sobre todo, se señala el vínculo e impacto que tienen estas situaciones con los derechos humanos. Se hace hincapié en el rol que al respecto debe jugar el educador en derechos humanos y la educación en derechos humanos.

Palabras claves: Situaciones problemáticas, derechos humanos, educación en derechos humanos

Resumo: O objetivo central deste artigo é mostrar que a educação em direitos humanos se pretende ser relevante e significativa, deve abordar as situações problemáticas que a sociedade enfrenta no campo social, político, cultural e económico. Situações que estão em transformação, portanto, a educação para os direitos deve responder a essas situações em mudança. Nesse sentido, aponta justamente algumas das situações problemáticas que se enfrentavam na época em que o artigo foi desenvolvido: Mudanças climáticas globais; Desigualdade; Violência; Crime e Delinquência; Pobreza; Exclusão social; Migrações; Pandemia do covid-19; Guerra na Ucrânia. Cada uma destas situações problemáticas é descrita sucintamente, com base na literatura académica que as aborda. Acima de tudo, salienta a ligação e o impacto que estas situações têm com os direitos humanos e sublinha o papel que o educador e a educação para os direitos humanos devem desempenhar a este respeito.

Palavras-chave: Situações problemáticas, direitos humanos, educação em direitos humanos

Abstract: The central purpose of this article is to show that human rights education, if it aims to be relevant and significant, must face the problematic situations that society faces in its social, political, cultural, and economic sphere. Situations that are changing, therefore, human rights education must respond to these changing situations. In this sense, it points out precisely some of the problematic situations that were faced at the time the article was developed: Global climate change; Inequality; Violence; Crime and Delinquency. Each of these problematic situations is succinctly described, drawing on the academic literature that addresses them. Above all, it points out the link and impact that these situations have with human rights. It emphasizes the role that the human rights must play in this regard.

Keywords: Problematic situations, human rights, human rights education

Propósito

Es propósito de este texto responder a las preguntas siguientes: ¿Subyacente a ésta propuesta estamos reconociendo que la EDH es un hacer y un saber que está en permanente movimiento, en un repensarse constante, en un cuestionamiento sostenido. Si no fuera así, sí se pensará que es un quehacer estático, que no cambia, que no se transforma para responder a tiempos y contextos distintos y disimiles, las posibilidades que caiga en la inoperancia y la obsolescencia, es muy alta.

El Camino recorrido de la EDH

Preguntarse por el momento presente no significa, de manera alguna, desconocer el momento pasado. La EDH en América Latina, comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de educación popular, planteándose como una educación problematizadora, política y transformadora. La EDH se inició en muchos de nuestros países durante la década de los ochenta en tiempos donde imperaban, en muchos de nuestros países, regímenes totalitarios y dictatoriales. La EDH asumía, entonces, grandes riesgos.

En aquel momento se consideraba que la EDH debía jugar un rol central en la (re) democratización de nuestras sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Se afirmaba que los derechos humanos debían ser el fundamento ético-político de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora y transformadora, de una educación para la ciudadanía democrática.

En esta perspectiva, a la EDH se la consideraba como reconstructora del sentido público de la educación, como una estrategia de paz y como una educación que contribuyera a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social democrática y solidaria.

Es importante señalar que la EDH ha tenido un desarrollo significativo, en América Latina a partir de la década de los ochenta y noventa. Comenzó a generalizarse, a hacerse accesible, más allá de especialistas, profesionales o activistas. Una idea que se reforzó fue que educarse en derechos humanos es un proceso de transformación personal que deben realizar juntos educadores y educandos.

Asimismo, se hizo hincapié en la elaboración de materiales didácticos y en la transversalidad de los derechos humanos en todo el currículum. Y se inició paulatinamente un proceso de capacitación docente en derechos humanos, si bien bastante incipiente.

Además, unas variedades de instituciones abarcaron un abanico de temas incluyendo una concepción amplia de los derechos humanos: género, grupos originarios, inmigrantes, etc. Junto a las ONG especializadas, otras instituciones como Iglesias, gremios, asociaciones vecinales, clubes realizaron tareas educativas en materia de derechos humanos. Algunas instituciones incluían una variedad de grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones a sus derechos de manera reiterada.

La EDH en este periodo fue ganando terreno en la educación superior en todos los países, aunque todavía de una manera lenta: El camino por recorrer, en especial en las instituciones formadoras de maestro es aún muy largo. La importancia de incorporar EDH en éste nivel de enseñanza ha quedado consignada en diferentes artículos e investigaciones, conferencias y seminarios tanto nacionales como regionales

Hay que consignar que se han reforzado y creado redes de educadores en derechos humanos tanto nacionales como regionales, entre éstas últimas cabe mencionar, a la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (Redlacedh).

Situaciones problemáticas del momento presente

Tal como ya señalamos, en el momento presente la EDH está enfrentando una serie de nuevos retos y desafíos, situaciones problemáticas nuevas-recientes-renovadas que exigen perentoriamente que la EDH las considere y aborde, ya que en todos están en juego los derechos humanos. Algunas de estas situaciones problemáticas, a mi parecer, son las que siguen: 1. Cambio climático global; 2. Desigualdad; 3. Violencia; 4. Criminalidad y Delincuencia; 5. Pobreza; 6. Exclusión social; 7. Migraciones; 8. Pandemia Covid-19; e 9. Guerra en Ucrania.

Cabe hacer notar, por un lado, que estas situaciones problemáticas son solo algunas. Habrá muchas otras que los educadores en derechos humanos identificaran a partir de sus contextos y experiencia. Por el otro lado, las situaciones problemáticas no se dan aisladamente. Tienen interrelaciones unas con otras. Van conformando una red problemática. Así, por ejemplo, la situación problemática del cambio climático está impactando a toda la población mundial, por, sobre todo, a los pobres y es a su vez una de las razones de las migraciones internas como externas. De la misma manera, la desigualdad social y económica es uno de los factores que influyen en la delincuencia y la violencia.

He optado por describir y referenciar somera y brevemente cada una

de las situaciones problemáticas, por sobre todo destacando su relación con los derechos humanos; entendiendo que cada una de las situaciones puede ser descrita con mayor amplitud. Los educadores en derechos humanos podrían optar por extenderse.

1. La situación problemática del cambio climático global

El cambio climático amenaza el disfrute efectivo de una serie de derechos humanos que incluyen en la autodeterminación, la cultura y el desarrollo. En términos más precisos, se afirma que los seres humanos somos parte de la naturaleza y nuestros derechos humanos están interrelacionados con el entorno en que vivimos. Los daños ambientales interfieren en el disfrute de los derechos humanos y el ejercicio de esos derechos contribuye a proteger el medio ambiente y promover el desarrollo sostenible. (NACIONES UNIDAS - KNOK, 2018)

Amnistía Internacional (AI) coincide en que “la emergencia climática es una crisis de derechos humanos de una magnitud sin precedentes” que amenaza el disfrute de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las generaciones presentes y futuras y, en última instancia, el futuro de la humanidad. Y añade a la lista otros derechos en peligro: a un nivel de vida adecuado, al trabajo, a un medio ambiente saludable, y a no sufrir discriminación ni trato cruel, inhumano y degradante. (AI, 2022, s/p)

Los efectos perjudiciales del cambio climático afecta a todos los derechos humanos. El calentamiento global no solo incide en el derecho a la salud, a la alimentación, al agua, a la cultura, al desarrollo o a una vivienda adecuada, sino que amenaza la supervivencia misma de las personas y su derecho a la vida y a la integridad física. La elevación del nivel del mar y el incremento de la temperatura del agua, el deshielo de los polos y glaciares, el aumento de la frecuencia de las olas de calor y los fenómenos de calor extremo, las fuertes precipitaciones y las crecientes sequías o el aumento de los desastres generados por el calentamiento global merman de manera significativa la protección, promoción y el pleno ejercicio de los derechos humanos (NACIONES UNIDAS-CEPAL, 2019, p. 11)

Las consecuencias del cambio climático ya son visibles en América Latina. Es así como:

- Las inundaciones han afectado a varios países. A esto se suma el derretimiento de los glaciares. Perú, por ejemplo, tiene la cadena de glaciares tropicales más grande del mundo, la Cordillera Blanca, y muchos de ellos yacen cerca de zonas agrícolas y pobladas que corren el peligro de acabar anegadas.
- *Las sequías* ocurren mientras en algunas áreas llueve a cántaros, en otras, muchas veces dentro del mismo país, pasa lo contrario, se observan:

sequías nunca vistas. En Chile, la mega sequía tras una década de escasez de lluvias. El Corredor Seco es un área costera aledaña al océano Pacífico donde vive el 90% de la población de Centroamérica el cambio climático lo ha sumido en una situación “verdaderamente insostenible.

- Los *huracanes* más intensos como el huracán María dejó más de 4.600 muertos en Puerto Rico. El cambio climático ha hecho que los huracanes sean más lentos a la hora de moverse. El huracán Dorian, que causó grandes destrozos materiales y humanos en las Bahamas.

- La *subida del nivel del mar* como consecuencia del calentamiento global ha hecho que este aumente notablemente desde 1993. El principal motivo es que aumenta la temperatura de los océanos y cuando esto ocurre, el agua se expande. Eso es lo que produce que el nivel del mar suba

- Los plásticos se están acumulando en los suelos del mundo a un ritmo preocupante, según un nuevo informe del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP). Muchos de ellos terminan en nuestra propia cadena alimentaria o impidiendo el propio desarrollo agrícola. Un nuevo informe del relator especial de la ONU sobre tóxicos y derechos humanos, Marcos Orellana, deja claro que todo el ciclo de vida de los plásticos desde la extracción a la producción, el transporte, uso y eliminación, representa una amenaza para el disfrute de los derechos humanos. Ya sea mediante aditivos tóxicos, incineración o vertido de residuos, los plásticos afectan la salud, el medio ambiente y el clima de diversas formas que a menudo son peligrosos para la seguridad humana. (CUATRO EFECTOS [...], 2019, p. 1-4)

Los impactos adversos sobre los derechos humanos no se derivan únicamente de los desechos plásticos –si bien estos son muy fundamentales– y de la exposición a las sustancias tóxicas presentes en este material. Todo el ciclo del plástico, en sus distintas fases, se ha convertido en una amenaza mundial para los derechos humanos, por ejemplo la extracción del petróleo y el gas utilizados para producir las sustancias químicas con las que se fabrican los plásticos; la emisión de contaminantes tóxicos al medio ambiente durante la producción; el transporte de plásticos y pellets de plástico que contaminan las comunidades costeras; la mala gestión y el vertido de los residuos; y la liberación de emisiones peligrosas tras su desecho, incluidas la incineración y la combustión al aire libre. Como resultado, los plásticos se acumulan en las cadenas alimentarias, contaminan el agua, el suelo y el aire y liberan en el medio ambiente sustancias peligrosas, como contaminantes orgánicos persistentes. (NACIONES UNIDAS - ORELLANA, 2021, p. 28-29)

En 2020 se registró un total de 389 desastres vinculados al cambio climático, que causaron más de 15.000 muertes, afectaron a 98 millones de personas e infligieron daños económicos por valor de 171 mil millones de dólares estadounidenses. La migración vinculada al cambio climático también va en

aumento. Las medidas orientadas a tratar estas crisis no han sido suficientes para evitar sus consecuencias devastadoras en términos de derechos humanos y las comunidades damnificadas suelen verse marginadas del proceso de toma de decisiones en materia de medio ambiente, precisamente ahí donde su aporte sería fundamental. ((NACIONES UNIDAS - BACHELET, 2021)

A mi parecer, nosotros en nuestra calidad de educadores de derechos humanos debiéramos en las actividades que desarrollamos hacer notar como el cambio climático está repercutiendo en nuestros derechos. El derecho al trabajo se ve afectado por la sequía. El derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas (Art, 24 DUDH) se ve dañado como resultado de los intensos huracanes, etc.

2. La situación problemática de la desigualdad.

Las personas experimentan desigualdades a lo largo de una variedad de dimensiones, por ejemplo, los ingresos, el nivel educativo y la salud, la distribución de poder. El tiempo libre del que gozan los hombres y las mujeres no se distribuye equitativamente, una vez que se toman en cuenta las exigencias de trabajo remunerado y no remunerado. Las desigualdades también se miden entre individuos, entre hogares, entre grupos sociales (p. ej.: raza, género y origen étnico) y entre países. (BALAKRISHNAN; HEINTZ, 2015)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Art. 1). La desigualdad no es solo de ingresos, hay discriminación social, territorial, étnica, de género, que choca con la nueva conciencia de derechos.

La desigualdad radical sostiene inevitablemente a la pobreza extrema, del mismo modo en que sostiene a la riqueza extrema. Y la pobreza extrema se puede definir mejor como una condición en la que la gran mayoría de los derechos humanos no tiene posibilidad alguna de hacerse realidad. En otras palabras, la desigualdad no es solamente una cuestión económica, sino también una de derechos humanos. La extrema desigualdad también debe verse como un motivo de vergüenza para el movimiento internacional de derechos humanos. (ALSTON, 2015, s./p.)

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha señalado que existe un “vínculo indisoluble” entre la obligación de respetar y garantizar los derechos humanos y el principio de igualdad y no discriminación. (CIDH, 2021)

Así mismo, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto

de San José) señala claramente que todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley (Art.24). Sin embargo, por sobre todo las personas que viven en la pobreza extrema y en la privación de todo tipo: económica, social, cultural perciben las desigualdades en el diario vivir. Se sienten no consideradas, incluso cuando se toman decisiones que los afectan directamente, restringen su participación en la vida social, son estigmatizados y desautorizados. Pueden incluso auto-definirse y considerarse: “soy un nadie”, “soy la nada misma”, “soy una sombra”

3. La situación problemática de la desigualdad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como

[...] el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. La violencia se relaciona con abusos, robos, agravios verbales contra las personas, golpes, el maltrato contra mujeres y niñas, grupos originarios, homosexuales, lesbianas, trans, ancianos, personas vulnerables, etc.” (OMS, 2022, s./p.)

Múltiples son los elementos que se pueden mencionar para la justificación de la inclusión de la violencia intrafamiliar como problema principal de la delincuencia en América Latina. Uno de los más significativos es la magnitud de esta problemática que afecta a porcentajes relevantes de población femenina, así como niños y adolescentes. Adicionalmente, la literatura internacional confirma que la presencia de violencia en el hogar es un predictor de conducta delictual por parte de los miembros de dicho hogar y de violación de derechos.

La violencia de género en el hogar constituye una flagrante transgresión de los principios consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). Entre otras cosas, la violencia contra las mujeres es una violación del derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona (art. 3)

La violencia atenta contra la dignidad de las personas que se considera en el preámbulo de la DUDH: “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”, “Las violaciones de los derechos humanos son una causa primordial de los conflictos y la inseguridad, los que, a su vez, resultan invariablemente en nuevas violaciones de los derechos humanos”

Los esfuerzos globales para contrarrestar las diferentes expresiones

de la violencia: el terrorismo y prevenir la propagación del extremismo violento, la violencia de género, etc. sufren este fracaso. El enfoque renovado de la ONU en la prevención y el mantenimiento de la paz es clave tanto para este pilar como para el avance del desarrollo sostenible. Podemos ayudar a mantener tanto la paz como la no-violencia mostrando cómo la aplicación de los derechos humanos puede abordar los agravios, reducir la desigualdad y desarrollar la resiliencia. Este pilar también aborda las amenazas potenciales que plantean las nuevas tecnologías en un contexto de seguridad. (NACIONES UNIDAS, 2022)

Se puede sostener, entonces, que la falta de adhesión a las normas internacionales de derechos humanos y de protección de los derechos humanos debilita los esfuerzos de establecimiento, mantenimiento y consolidación de la paz y la no-violencia.

4. La situación problemática vinculada al aumento de la criminalidad y la delincuencia

América Latina es la segunda región más violenta del mundo, la evidencia muestra un fuerte incremento de los delitos que se cometen diariamente en sus ciudades. De igual forma, estudios preliminares ponen el acento sobre el rol de la sensación de inseguridad en los procesos de consolidación democrática. Además de este evidente impacto sociocultural, la violencia y la delincuencia representan serios costos económicos estimados en casi 14 puntos del Producto Interno Bruto de algunos países

Latinoamérica registra el 33 % de los casos de criminalidad en el mundo, aun cuando concentra solo el 8 % de la población del planeta. La región registró el 75% de los secuestros ocurridos en el mundo en 2003. La presencia permanente y creciente del crimen organizado y las pandillas genera cada día nuevas víctimas que mantienen a la región como las más violentas a nivel mundial. Los índices de criminalidad, han hecho de las ciudades latinoamericanas las más inseguras del mundo. En los años 90, un 74,5% de los habitantes de las grandes urbes latinoamericanas fueron víctimas de algún tipo de acto delictivo. El, narcotráfico ha contribuido sustancialmente al aumento de la criminalidad, generando corrupción, violencia y desestabilización política

La delincuencia organizada y común, las pandillas juveniles y las respuestas institucionales (o la ausencia de ellas) han desempeñado un papel relevante en el incremento o permanencia de elevados niveles de homicidio en el terreno fértil creado por la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades y, en algunos casos, la inestabilidad política y la debilidad de los Es-

tados nacionales. Se han producido contextos de impunidad en los que el homicidio prolifera hacia los espacios públicos y los privados. Asimismo, se concluye que el alto nivel de homicidios no es propiamente un problema de la región entera, sino que se concentra en algunos países, con características específicas. (DAMERT; ARIAS, 2007)

La relación entre los derechos humanos y la delincuencia a la que se alude con mayor frecuencia es negativa: defender los derechos humanos, se dice, es lo mismo que defender delincuentes. Quienes defienden los derechos humanos, se añade, impiden que la lucha contra el crimen sea realmente eficaz. Algunos afirman que acá se vela por los derechos de los criminales, pero no se piensa en que ellos fueron los primeros en violar los derechos de sus víctimas. Sin embargo, no hay que olvidar que los delincuentes son seres humanos, y como tal son sujetos de derecho

Cuando la delincuencia se convierte en un problema, se observa con frecuencia la emergencia de una constante: ante una delincuencia en alza aumenta asimismo el apoyo público a las políticas de orden público duras, en ocasiones violadora de derechos humanos

Más aun a medida que se intensifica el deseo de venganza (ya sea debido a un incremento en la frecuencia de los actos criminales o a la naturaleza particularmente horripilante de algunos de ellos), se intensifica asimismo la animadversión dirigida contra los defensores de los derechos humanos y cualquier persona que se oponga a la justicia retributiva.

Tres factores determinan el grado en que estas percepciones pasan a limitar la labor de los defensores de derechos:

- En primer lugar, los políticos pueden explotar la cuestión de la seguridad pública por considerar que pueden sacarle partido. En este contexto, cualquier discurso inteligente y razonado sobre seguridad pública quedará ahogado en la retórica inflamatoria del “orden público” o la “mano dura con la delincuencia”.

- En segundo lugar, como resultado de presiones mediáticas, políticas y de otros tipos, la opinión pública puede empezar a equiparar la defensa de los derechos humanos con la defensa de los delincuentes y de la delincuencia.

- En tercer lugar, el público puede recibir tal exceso de información sobre cuestiones de seguridad pública que puede perder el interés, desilusionarse y volverse cínico: ni querrá ya distinguir entre funcionarios y criminales ni estará dispuesto a creer que es posible mejorar la situación. (CONSEJO INTERNACIONAL PARA ESTUDIOS DE DERECHOS HUMANOS, 2003)

Los derechos humanos en el ámbito criminológico tienen una mayor tendencia a lo policiaco y penitenciario, pero se ha olvidado un vínculo importante, que es el referente a la política pública

de prevención social del delito. Así, se analizan algunos aspectos de cómo el Estado criminaliza a sus ciudadanos y los hace desviados, y cómo debe facilitar los elementos necesarios para que cada persona logre su desarrollo individual, de modo que tenga consecuencias en lo social. Al verse frustrado o dificultado este, la persona comienza a desviarse de los objetivos que una sociedad tiene, y cae en el dilema de que todos tenemos derechos humanos, pero no todos los logramos obtener (HIKAL-CARREÓN, 2011, p. 261)

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), señala que dedicarse a defender los derechos humanos es una labor de alto riesgo en América Latina. Región que se ha convertido en la más peligrosa del mundo para denunciar la violación de alguna garantía fundamental o para reclamar su cumplimiento. La CIDH, informó que solo en los primeros 4 meses del año 2022 ha contabilizado la muerte de 89 activistas de derechos humanos.

La CIDH advierte que, en el segundo cuatrimestre del año 2022 se sigue registrando actos de violencia en contra de personas defensoras de derechos humanos. En particular, preocupa a la Comisión que, durante este periodo, conoció sobre un elevado número de asesinatos en varios países de la región, así como actos de hostigamiento y criminalización por sus actividades de defensa (CIDH, 2022)

5. La situación problemática relacionada con la pobreza

América Latina y el Caribe siguen estando entre las regiones con los índices de pobreza más altos del mundo. El boom económico de la primera década de este siglo logró reducir la pobreza del 45,5% en 2004 al 27,8% en 2014, pero desde entonces la región enfrenta un estancamiento, principalmente debido a estructuras económicas poco productivas y a la rampante informalidad, que roza al 50% de la población. La pobreza extrema repuntó con la pandemia. La tasa de pobreza extrema en la región pasó del 13,1 % en 2020 al 13,8 % en 2022

Las causas de la pobreza en Latinoamérica son múltiples. Entre ellas: el cambio climático (las sequías prolongadas, las lluvias intensas, la degradación medioambiental, las epidemias de enfermedades en las plantas y la escasez de agua, etc.) Los conflictos armados, las crisis económicas o la falta de políticas públicas de fomento del empleo y protección social, los modelos comerciales que utilizan mano de obra barata para lograr aumentar sus beneficios económicos.

Las consecuencias de la pobreza en Latinoamérica son el hambre y la desnutrición, la salud. Además, hace casi imposible que muchas personas accedan a servicios básicos como la educación, una vivienda digna o al agua potable, la población apenas tiene oportunidades de empleo, entre otras. Por

sobre todo afecta a los derechos fundamentales de las personas. (BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA, 2022)

Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) el análisis de la pobreza basado en una perspectiva de derechos humanos, supone partir del reconocimiento de las personas, grupos y colectividades que viven en dicha situación como titulares de derechos humanos y agentes de cambio. Es decir, que las personas que viven en situación de pobreza dejan de ser consideradas como “receptoras pasivas de ayuda” o “sujetos de beneficencia”, para ser tratadas como titulares de derechos, que pueden participar de manera activa en la toma de decisiones sobre cuestiones que les atañen, y demandar protección y rendición de cuentas por parte de las autoridades del Estado.

La Comisión, mediante sus diversas herramientas de trabajo, ha evidenciado que la pobreza y la pobreza extrema generalmente se traducen en situaciones que configuran violación al derecho básico de no discriminación. Ellas configuran un cuadro de exclusión social, carencias materiales, vulnerabilidad a distintas formas de violencia y también inaccesibilidad a los servicios públicos básicos. Por ende, se establece el consenso de que la pobreza siempre puede conllevar la negación de los derechos civiles y políticos al mismo tiempo que de los económicos, sociales y culturales.

En contextos de pobreza y pobreza extrema, las violaciones de derechos humanos se van sumando, y cada una de ellas incide en forma negativa sobre las otras, causando un círculo vicioso de afectaciones y violaciones

Inter-conexas sobre la base de la discriminación multi-sectorial

Adicionalmente, se debe en nuestro trabajo educativo se debiera incluir en el abordaje de la pobreza con un enfoque de derechos humanos, una perspectiva de género a fin de tomar en consideración la discriminación histórica y los estereotipos de género que han afectado a las mujeres, niñas y adolescentes; y que han limitado de forma severa el ejercicio de sus derechos civiles políticos, económicos, sociales y culturales en todos los ámbitos.

El enfoque de derechos humanos parte de la premisa de que la pobreza no es inevitable. En muchos Estados la exclusión de ciertos grupos se debería en gran medida al hecho de que históricamente las políticas sociales los habrían ignorado o ellos no habrían sido sus destinatarios directos. Las desigualdades estructurales y sistémicas de orden social, político, económico y cultural, que a menudo no se abordan, profundizarían aún más la pobreza. (COMISIÓN INTERA-

MERICANA DE DERECHOS HUMANOS - CIDH, 2017, p. 12)
Según Magdhab (2020, s./p.)

La pobreza no es meramente una cuestión económica. Más bien, es un fenómeno multifacético que comprende la falta tanto de oportunidades de ingresos como de capacidades básicas para vivir con dignidad. Las personas que viven en la pobreza se ven privadas de los recursos, opciones, oportunidades, capacidades, seguridad, etc. necesarios para un nivel de vida adecuado que incluye el disfrute de los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. No tienen poder ni influencia para diseñar las políticas que se supone que deben abordar la pobreza y, a menudo, sus voces se silencian. Por estas razones, las personas que viven en la pobreza están sujetas a la inseguridad, la exclusión, la marginación, la desesperanza y la impotencia como resultado de la negación de su justicia, igualdad, dignidad y libertad personal.

Sin embargo, las personas que viven en la pobreza a menudo carecen de los medios para satisfacer estas necesidades básicas. Dado que a las personas pobres se les niegan sus derechos fundamentales inherentes a la DUDH y otros instrumentos y protocolos de derechos humanos nacionales e internacionales. Hay que insistir que la pobreza debe entenderse correctamente como una cuestión de derechos humanos.

La pobreza es, pues, la falta de protección de los derechos humanos que deja a las personas en situación de vulnerabilidad empujándolas a la indigencia económica y social. Por el contrario, la promoción y protección de los derechos humanos empodera a los pobres a través del poder de protección legal para el cumplimiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.
[...]

El enfoque basado en los derechos humanos respeta su dignidad y los empodera para conocer, hacer realidad y reclamar sus derechos, incluso en el diseño de políticas en favor de los pobres, y exigir responsabilidades a los responsables de la toma de decisiones. Del mismo modo, le asigna al Estado la responsabilidad de crear entornos favorables para promover la capacidad de las personas y organizaciones para combatir la pobreza y empoderar a las personas que viven en la pobreza para reclamar sus *derechos*.
[...]

Pero la pobreza no es inevitable: se puede erradicar si los gobiernos actúan de manera responsable y la convierten en una prioridad. Las personas que viven en la pobreza a menudo son desatendidas por los proveedores de servicios, los legisladores, los políticos e incluso por el Estado, aunque afirman descaradamente que están trabajando en beneficio de las personas desfavorecidas. A menudo son tratados como menos que humanos. Se les niega su dignidad, necesidad y reconocimiento como seres humanos. Como resultado, se sienten deshonrados, lo que profundiza su sensación de impotencia y disminuye su capacidad para defender su propio bienestar. Son discriminados y excluidos mientras brindan servicios, pri-

vilegios y derechos por parte del estado. En una situación tan adversa, sienten que no tienen derechos como seres humanos, lo que en sí mismo profundiza y alimenta el ciclo de la pobreza. (MAGDHAB (2020, s./p.)

6. La situación problemática relacionada con la exclusión social

De acuerdo a Jonathan Day (2021, s./p.)

La exclusión social es una situación en la que no todas las personas tienen el mismo acceso a las oportunidades y servicios que les permiten llevar una vida digna y feliz: desde no poder participar y que se escuche su voz sobre las normas de la sociedad en la que viven, a no acceder a servicios e infraestructuras básicas como la electricidad y el agua corriente, la educación pública, la sanidad o el sistema de bienestar social.

[...]

Las personas pueden ser excluidas de la sociedad por varias razones. A menudo es porque pertenecen a un determinado grupo étnico o minoritario que sufre discriminación en su sociedad, pero también puede deberse a la forma de ser e identificarse de alguien. Las personas Lgbti se han enfrentado durante mucho tiempo a una discriminación que ha afectado a su posibilidad de conseguir un empleo o incluso de acceder a ciertos lugares, como bares y restaurantes. Estos casos de exclusión social son en su mayoría consecuencia de discriminación directa

En *Exclusión social en América Latina* (BID, 2003, s./p.):

Algunas formas de exclusión son visibles y evidentes, como la discriminación por raza, etnia, nivel socioeconómico o sexo, etc. Pero muchas veces la exclusión social es más sutil y se produce cuando un grupo no tiene acceso a las mismas oportunidades en salud, educación, vivienda o trabajo que el resto de la población.

Esta exclusión pone en marcha un círculo vicioso vinculado a problemas económicos regionales. Existen barreras de exclusión que impiden que los ciudadanos alcancen su pleno potencial productivo –lo que a la vez influye negativamente en el crecimiento y en los ingresos de los países– y que a la larga aumentan los costos de los servicios sociales y del sistema de salud pública.

El movimiento de los derechos humanos busca la inclusión social mediante la generación de las condiciones estructurales para que todas las personas ejerzan y gocen de sus derechos en condiciones de igualdad. La construcción social, jurídica y política de los derechos humanos es en sí un proceso de inclusión social, en particular para aquellos grupos de población menos favorecidos y/o excluidos.

Desde una perspectiva de los derechos humanos, la exclusión social resulta inaceptable porque implica su negación que, además de impedir el desarrollo humano y obstaculizar la gobernabilidad democrática supone la negación de la democracia y de la ciudadanía misma. (ÁLVAREZ, 2011)

La exclusión social está muy relacionada con los procesos que se vinculan con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida etc.). Así pues, el sector excluido se encuentra al margen de una serie de derechos sociales, económicos, laborales, educativos, culturales, entre otros.

En América Latina, aunque formalmente los derechos políticos son prácticamente universales hoy en día, los derechos civiles no están aún garantizados del todo y los derechos sociales están restringidos debido al ajuste recesivo de la política social. Por consiguiente, en el proceso de inclusión social y el de mitigar la exclusión social debería manejar la “lógica de derechos” y sustituir así la “lógica asistencialista”. Se trata, entonces de crear política de promoción social que permitan lograr un avance sostenido en el resguardo de los derechos civiles y políticos y los económicos, sociales y culturales (LEYTON; MUÑOS, 2016).

7. La situación problemática vinculada a las migraciones en América Latina

Latinoamérica ha vivido en el año 2021 una crisis migratoria sin precedentes, tanto por el volumen de personas como por su diversidad y el número de fronteras que están dispuestas a cruzar para llegar a su destino. Así este año hemos visto oleadas de haitianos cruzando la peligrosa selva colombiana de Darién con sus hijos y sus escasas pertenencias a cuestas. Una selva plagada de animales salvajes y de grupos criminales. Y venezolanos arriesgando su vida en el inhóspito desierto de Atacama para tratar de abrirse camino en Chile (MENÉNDEZ, 2021)

Aruj (2008), en su artículo “Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica” sostiene que la decisión migratoria, en última instancia, es una consecuencia de un complejo proceso. Diversas causas han sido atribuidas a la decisión de emigrar: la falta de trabajo, la persecución político-ideológica, la inseguridad producto de la violencia, las guerras, la persecución étnico religiosa, los problemas socioeconómicos, el mejoramiento de la calidad de vida, la búsqueda de desarrollo individual o familiar, oportunidades de empleo y educación, acceso a bienes y servicios, etc.

Además, sostiene que el imaginario sociocultural, constituido históricamente, se resquebraja en su proyecto de futuro ante la presencia de una realidad y de un discurso hegemónico, que quiebra las expectativas de realización personal y de seguridad; no sólo económica, sino también política y social. Para evitar el derrumbe personal se opta por tratar de escapar a esa situación angustiante, tipo callejón sin salida. La emigración será la posibilidad de mantenerse aparentemente entero, con la idea de que el nuevo país le permitirá encontrarse con aquellas cosas que le faltan en su país de origen. Pero el conflicto no desaparecerá, se marchará con él, sin saberlo, por el resto de su vida. De esta forma, sus temores serán negados, no tomará conciencia plena de su situación, lo cual le impedirá revertir el proceso y quedará condenado a una falsa integración conformista, que le imposibilita encontrar alternativas para mejorar su vida, de tal modo que la migración resulte innecesaria.

Los flujos migratorios producen, relacionadas con el país de origen y con el país receptor. En el país de origen se podría disminuir el conflicto social y político cuando un porcentaje importante de la población productiva decide emigrar; disminución de los niveles de desocupación; una mayor posibilidad de ingreso al mercado de trabajo, proceso de circulación de capital humano, lo cual permite una asignación más eficiente de recursos en el ámbito mundial. Por el contrario, se plantea que con la pérdida poblacional surge una disminución de las posibilidades de consumo en economías cuyo potencial de desarrollo se basa, parcialmente, en la activación de su mercado interno.

El país receptor aparece, imaginariamente, como un espacio de grandes oportunidades e ingresos. La búsqueda de mejores condiciones de vida incentiva los movimientos migratorios, cuyas consecuencias políticas, económicas y sociales, provocan, en muchos casos, situaciones de conflicto en el país receptor.

Se discute sobre los inmigrantes ilegales, pero no cabe duda de que éstos pueden ser funcionales, toda vez que cuando un grupo de interés o presión necesita mano de obra excedente, las limitaciones migratorias desaparecen.

Entre los efectos negativos de la emigración, encontramos la pérdida de población económicamente activa (PEA) de jóvenes, y, por ende, el envejecimiento de la comunidad, la merma de recursos humanos calificados (RHC), la fragmentación familiar y los problemas psicosociales que la migración produce, tales como los derivados por la pérdida de un miembro de la familia, y los problemas personales y emocionales que las parejas casadas deben enfrentar debido a la separación física. Además, podemos mencionar el problema de la integración y adaptación, la competencia laboral, los nuevos bolsones de pobreza, el aumento de la discriminación y la xenofobia, la dis-

minución de los salarios de los trabajadores nativos por la competencia con los migrantes, la selección de mano de obra (ejemplo: ley de extranjería de España). Si a esto le sumamos que los gobiernos no tienen políticas sociales y demográficas. Entre los efectos positivos de la inmigración encontramos la incorporación de mano de obra, el incremento del consumo, la recaudación a partir del pago de impuestos. (ARUJ, 2008)

Ahora bien, los derechos humanos de las personas migrantes están incluidos, casi en su totalidad, en todos y cada uno de los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos que se han adoptado desde mediados del siglo XX. La Declaración Universal de Derechos Humanos, establece que: "Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado y que toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país". (Art.13)

El derecho a la igualdad y a la no discriminación es uno de los principios centrales de los derechos humanos. En relación con la nacionalidad, este principio impone a todos los Estados que se garanticen todos y cada uno de los derechos reconocidos en los instrumentos de derechos humanos, sin discriminación entre nacionales y extranjeros. Se reconoce, sin embargo, que los países pueden establecer algunas distinciones objetivas y razonables entre nacionales y extranjeros. Dichas distinciones deben realizarse con el debido respeto a los derechos humanos. Esto significa que los países tienen la obligación de no discriminar entre nacionales y extranjeros y, en caso de incluir restricciones, las mismas no pueden ser desproporcionadas.

La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares constituye un instrumento fundamental en la protección de los derechos de los trabajadores migrantes y contempla específicamente la protección de los derechos económicos, sociales y culturales de los trabajadores migrantes y sus familiares. (Art. 7)

Todos los migrantes, en virtud de su dignidad humana, están protegidos por el derecho internacional de los derechos humanos, sin discriminación, en condiciones de igualdad con los ciudadanos, independientemente de su situación administrativa o de su condición. Sin embargo, a pesar del marco jurídico existente, los migrantes en todo el mundo siguen sufriendo abusos, explotación y violencia. (OEA-CIDH, 2013)

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), por su parte, postula [que la migración](#) internacional es una materia de derechos y que se relaciona estrechamente con los nuevos desafíos del desarrollo. Sin embargo, el tráfico de migrantes difícil de controlar, constituye un riesgo importante de violación de los derechos humanos. Por, sobre todo, la migración irregular pone el énfasis en el control policial, lo que augura y hace temer que se vulneren los derechos humanos de los migrantes. Al mismo tiempo, se prevé que en el futuro cercano continuarán

llegando numerosos inmigrantes, de manera que la mayoría de los habitantes de las grandes ciudades será de origen extranjero. Con ello se promueve deliberadamente el multiculturalismo y se reconoce la riqueza de la diversidad étnica y cultural. Para latinoamericanos y caribeños, puede ser una oportunidad interesante como preferencia migratoria desde el punto de vista de las garantías de respeto de los derechos humanos de los migrantes. (NACIONES UNIDAS - CEPAL, 2008, p. 43)

Entre las violaciones de derechos humanos que padecen los migrantes figuran la denegación de derechos civiles y políticos, en forma de detención arbitraria, tortura o ausencia del debido proceso judicial, así como la vulneración de derechos económicos, sociales y culturales, tales como los derechos a la salud, la vivienda o la educación. La denegación de derechos a los migrantes suele estar estrechamente vinculada a leyes discriminatorias y prejuicios y actitudes xenófobas muy arraigados. (NACIONES UNIDAS - ACNUDH, 2022)

Se puede señalar, entonces, que el tema de las migraciones es fundamental que los educadores en derechos humanos lo aborden. No solo porque en la actualidad el asunto está tomando ribetes preocupantes, sino que, además se están comprometiendo los derechos humanos tanto civiles, políticos, económicos sociales y culturales

8. La situación problemática relacionada con la Pandemia Covid-19

Un problema actual muy presente al que los educadores en derechos humanos debemos hacernos cargo es el del Covid -19, ya que en éste están involucrados los derechos humanos. Al respecto, las Naciones Unidas, preocupada por cómo los derechos humanos pueden verse afectados por la crisis del coronavirus, hacen un llamamiento para que los países aborden la pandemia con un enfoque más cooperativo, global y basado en los derechos humanos.

El Secretario General de Naciones Unidas Antonio Guterres ha calificado esta pandemia como “una crisis humana”. Señalando, además, que

[...] el virus también está infectando los derechos políticos y civiles y reduciendo aún más el espacio cívico. Utilizando la pandemia como pretexto, las autoridades de algunos países han emprendido políticas de mano dura en materia de seguridad y medidas de emergencia para aplastar la disidencia, criminalizar las libertades básicas, silenciar la información independiente y restringir las actividades de las organizaciones no gubernamentales. Defensores de los derechos humanos, periodistas, abogados, activistas políticos e incluso profesionales médicos están siendo detenidos, perseguidos y sometidos a intimidación y vigilancia por criticar las respuestas de los Gobiernos a la pandemia – o la falta de ellas. (NACIONES UNIDAS 43ª SESIÓN ORDINARIA, 2021, s./p.)

Por su parte, Michelle Bachelet quien fuera Alta Comisionada de Derechos Humanos de la ONU declaró que

[...] muchos países, particularmente en Europa, han tomado medidas sin precedentes para proteger los derechos de los trabajadores y minimizar el número de desempleados como consecuencia de la crisis, [y animó a que] [...] todos los estados con recursos suficientes hagan lo mismo". [Además, sostuvo que] es muy probable que aumenten los casos de violencia doméstica generalizada, como ya sugieren los informes de la policía y de las líneas directas. El hogar puede ser un sitio de miedo y maltrato para muchas mujeres, niñas y niños. La situación empeora considerablemente en casos de aislamiento como las cuarentenas impuestas durante la pandemia. (NACIONES UNIDAS - BACHELET, 2022)

El COVID-19 no es solo un problema sanitario, también puede ser un virus que agrave la xenofobia, el odio y la exclusión. Existen informes acerca de la violencia física que sufren los chinos y las personas asiáticas; de los discursos de odio que culpan a minorías, como a los romaníes y a los hispanos, de la propagación del virus; y de políticos que piden que no se permita el acceso de los inmigrantes a los servicios médicos. Todo muestra que los estados deben enfatizar de forma urgente que los derechos humanos de todos, particularmente de los más vulnerables y marginados, deben ser protegidos (NACIONES UNIDAS, VARENNES, 2022)

Por su parte Amnistía Internacional afirma que "la respuesta a una pandemia tiene el potencial de afectar a los derechos humanos de millones de personas. Primero, y, ante todo, está el derecho a la salud, pero también hay otros derechos en juego". (VARENNES, 2022, pág. 1)

La censura, la discriminación, la detención arbitraria y las violaciones de derechos humanos no tienen cabida en la lucha contra la pandemia del coronavirus", ha manifestado Nicholas Bequelin, director regional de Amnistía Internacional (AI). "Las violaciones de derechos humanos obstaculizan, en lugar de facilitar, las respuestas a las emergencias de salud pública, y reducen su efectividad." (AI - BEQUELIN, 2020,)

Amnistía Internacional ha documentado decenas de ataques en su contra desde que estalló el primer brote de COVID-19, a principios de 2020. Numerosos Estados de todo el mundo –incluidos algunos que llevaban tiempo abogando por la protección de los derechos humanos– han atacado a quienes defendían los derechos humanos y a otras voces críticas, que han censurado su gestión de la crisis de salud pública. En consecuencia, en muchas partes del mundo, las autoridades han arremetido contra aquellas personas que se han atrevido a denunciar y criticar respuestas gubernamentales inadecuadas a la pandemia, o han utilizado las medidas adoptadas contra la COVID-19 u otra legislación existente para silenciar a quienes defienden los

derechos humanos. (AI, abril, 2020)

9. La situación problemática concerniente a la guerra en Ucrania

La guerra Rusia-Ucrania constituye, sin lugar a duda, un tema que los educadores en derechos humanos debemos abordar, dado que – como en todas las guerras – se cometen violaciones a los derechos humanos de las personas, de las comunidades, de la sociedad en su conjunto. Violaciones al Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos:

- El Derecho Internacional Humanitario (DIH) es un conjunto de normas que, por razones humanitarias, trata de limitar los efectos de los conflictos armados. Protege a las personas que no participan o que ya no participan en los combates y limita los medios y métodos de hacer la guerra. El DIH suele llamarse también “derecho de la guerra” y “derecho de los conflictos armados”

- El Derecho Internacional de los Derechos Humanos establece las obligaciones que los Estados deben respetar. Al pasar a ser partes en los tratados internacionales, los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los derechos humanos. La obligación de respetarlos significa que los Estados deben abstenerse de interferir en el disfrute de los derechos humanos, o de limitarlos

En estos momentos, la población de Ucrania se enfrenta, cada día a una catastrófica crisis de derechos humanos. Están muriendo personas, incluso niños y niñas, y muchos miles de vidas están en peligro. La invasión de Ucrania ya ha dado lugar a ataques indiscriminados contra zonas residenciales, escuelas, hospitales, infraestructuras sociales y otros objetos e infraestructuras civiles, y ha provocado muertos y heridos entre la población civil. Además, se están produciendo desplazamientos masivos y la destrucción de viviendas civiles. Todo lo cual constituye una descomunal violación a los derechos humanos

Rusia también ha empleado bombas no guiadas, que han matado personas que hacían cola para conseguir alimentos. Además, ha usado armas prohibidas, como municiones de racimo, utilizadas donde se refugiaban civiles. Estos ataques indiscriminados pueden constituir crímenes de guerra.

La invasión rusa de Ucrania ha desencadenado una crisis masiva de derechos humanos, humanitaria y de desplazamientos que tiene las características de la peor catástrofe de este tipo en la historia europea reciente.

En paralelo a la invasión de Ucrania, las autoridades rusas han desata-

do una oleada de represión sin precedentes en todo el país contra el periodismo independiente, las protestas contra la guerra y cualquier voz contraria a la invasión rusa de Ucrania. El Parlamento aprobó una ley que penaliza el acto de difundir “información falsa” sobre las actividades de las fuerzas armadas rusas o de “desacreditar” a las tropas rusas. Toda persona acusada de cometer estos “delitos” se enfrenta a pagar multas exorbitantes o a cumplir una pena de hasta 15 años de prisión.

Además, el Kremlin ha ordenado a todos los medios de comunicación usar solo fuentes oficiales, con el beneplácito del Estado, ha ralentizado al máximo el tráfico en Twitter y Facebook y ha bloqueado el acceso a varias plataformas, incluida la página web de Amnistía Internacional. (AI, marzo, 2022)

Por su parte, la Misión de Observación de los Derechos Humanos de la ONU en Ucrania (HRMMU) ha sostenido que la intensidad de este conflicto ha sido mucho mayor que la de muchos otros conflictos. Un aspecto común a muchos conflictos armados es el sufrimiento de los civiles. Para estos efectos, la Misión entrevistó a víctimas, a testigos y usaron un abanico de fuentes distintas. Se concluyó que: “al principio, lo que veíamos a menudo era el uso de armas explosivas en zonas pobladas que producían un número alto de víctimas civiles, así como destrucción y daños a propiedades civiles. Más tarde, hemos documentado asesinatos ilícitos, incluyendo ejecuciones sumarias. Hemos documentado violencia sexual en el contexto del conflicto. También hemos documentado desapariciones forzadas, tortura y malos tratos. Igualmente, hemos documentamos casos de desapariciones forzadas, presuntamente perpetrados por los organismos del orden público de Ucrania. Las víctimas en estos casos suelen ser sospechosos de haber prestado ayuda a la Federación de Rusia Ucrania (NACIONES UNIDAS, mayo 2022)

Se han reunido pruebas de ejecuciones, torturas, malos tratos y violencia sexual, que se han presentado al Consejo de Derechos Humanos en Ginebra. Un gran número de ejecuciones y otras violaciones por parte de las fuerzas rusas. La Comisión recibió relatos constantes de tortura y malos tratos”, dijeron en la presentación de su informe al Consejo de Derechos Humanos.

El Consejo de Europa expulsó a Rusia tras su invasión de Ucrania como Estado Parte en el Convenio Europeo de Derechos Humanos. Por tanto, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos dejará de examinar los casos de Rusia relacionados con hechos posteriores

“La agresión de Rusia es un desafío a todos nosotros y nosotras”, dijo Agnès Callamard, secretaria general de Amnistía Internacional, ante una audiencia reunida en Kiev durante una visita de alto nivel a Ucrania. Ella se preguntó: “¿En qué clase de mundo queremos vivir? ¿Uno construido sobre el abuso, el autoritarismo, la brutalidad de unas armas desplegadas por encima

y al margen de la ley?" (CALLAMARD, 2022, s./p)

Es relevante señalar que se ha constatado que las fuerzas ucranianas también fueron responsables de violaciones de los derechos humanos. Se han constatado casos de malos tratos a soldados de la Federación Rusa por parte de soldados ucranianos,

Se puede concluir, entonces, que, en toda Ucrania, los derechos a la vida, libertad y seguridad están siendo violados. Se ha extendido la detención de civiles que manifiestan su apoyo a los puntos de vista en favor de Ucrania y que se encuentran en territorios bajo el control de las fuerzas rusas. (NACIONES UNIDAS, Derechos Humanos mayo 2022)

Sugerencia pedagógica

Se sugiere que los educadores en derechos humanos se aboquen a analizar con las personas que participan de sus actividades las situaciones problemáticas que se han planteado.

Se recomienda, que el educador forme grupos de tres participantes. A cada grupo se le asigna o se le invita que elija una situación problemática distinta y se les pide que examine alguno (os) de los instrumentos o tratados universales más conocidos de derechos humanos (Ver anexo nº 1.) e identifique de qué manera la situación problemática asignada o elegida está directa o indirectamente aludida en el instrumento. Además, que vean en Internet en qué medida el tema está abordado. Adicionalmente, cada grupo debe llegar a una breve conclusión respecto a la situación problemática. En un plenario cada grupo presenta el resultado de su trabajo. El educador analiza y sintetiza lo logrado por los grupos

Es importante insistir que la modalidad pedagógica que hemos ofrecido es solo una sugerencia. Los educadores en derechos humanos podrán ofrecer otras que responden a sus contextos, experiencias y aquellas que resulten del diálogo con los participantes. (Ver anexo nº 2.)

Referências

ALSTON, P., (2015) "La desigualdad extrema como la antítesis de los derechos humanos". Recuperado de <https://www.openglobalrights.org/extreme-inequality-as-the-antithesis-of-human-rights/>?. Acceso en: 10 mar. 2022

ÁLVAREZ, E., *et al* (2011) "Discriminación y exclusión" en *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas* 14 Ensayos 2011 Organización de los Estados Americanos OAS. Documentos oficiales; OEA Recuperado de <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>. Acceso en: 10 mar. 2022

ARUJ, R., (2008) "Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica" *Pap. poblac.*, v.14, n.55, p. 95-116 Universidad de Buenos Aires Recuperado de <https://www.google.cl/search?q=%28Aruj>. Acceso en: 10 mar. 2022

AMNISTÍA INTERNACIONAL- BEQUELIN, NICHOLAS. (2020) "Siete maneras en que el coronavirus afecta a los derechos humanos." Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2020/02/> Acceso en: 10 mar. 2022

AMNISTÍA INTERNACIONAL, (2020) Defensores y defensoras de los derechos humanos: ¡Los necesitamos más que nunca! En todo el mundo, los Estados deben proteger a los defensores y defensoras de los derechos humanos durante la actual crisis de COVID-19, 7 de abril de 2020. Recuperado de www.amnesty.org/es/. Acceso en: 5 mar. 2022.

AMNISTÍA INTERNACIONAL Conflicto Rusia-Ucrania (2022) ¿Qué está pasando en Ucrania?. Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/campanas/conflicto-rusia-ucrania>. Acceso en: 10 mar. 2022.

AMNISTÍA INTERNACIONAL (2023) "Como se relacionan los derechos humanos con el cambio climático" Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/como-se-relacionan-los-derechos-humanos-con-el-cambio-climatico/>. Acceso en: 5 mar. 2022.

BALAKRISHNAN, R y HEINTZ, J., (2015) "Cómo la desigualdad supone una amenaza para todos los derechos humano) *Open Democracia*" Acceso de <https://www.opendemocracy.net/e>. Acceso en: 29 oct. 2015

BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA, (2022) "5 datos sobre pobreza en América Latina y el Caribe", CAF Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2022/04/5-datos-sobre-pobreza-en-america-latina-y-el-caribe/>. Acceso en: 10 set. 2023.

CALLAMARD, Agnes. (2022) “La guerra de Rusia es una lección para el sistema de derechos de Europa”. Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/la-guerra-de-rusia-es-una-leccion-para-el-sistema-de-derechos-de-europa/>. Acceso en: 10 set. 2023.

CIDH - CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2021) “Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos no 14: Igualdad y No Discriminación.” Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo14.pdf>. Acceso en: 29 oct. 2015

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH) Comunicado de Prensa (2022): “El segundo cuatrimestre de 2022 registra la persistencia de la violencia contra personas defensoras”. Recuperado de <http://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2022/244.asp>. COMISIÓN. Acceso en: 29 oct. 2015

DAY, Jonathan. (2021) “Exclusión social: definición, impacto, ejemplos y oportunidades futuras”. *Liberties* (site) Recuperado de <https://www.liberties.eu/es/stories/exclusion-social/43579>. Acceso en: 29 oct. 2015

INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH) (2017) “Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PobrezaDDHH2017.pdf>. Acceso en: 7 oct. 2017

CONSEJO INTERNACIONAL PARA ESTUDIOS DE DERECHOS HUMANOS, Ver-soix, Suiza. (2003) “Delincuencia, Orden Público y Derechos Humanos” Recuperado de: https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhsegiudadanaviolenciaurbana/Delincuencia_Orden_Público_y_Derechos_Humanos. Acceso en: 7 oct. 2017

CUATRO EFECTOS del cambio climático que ya se pueden ver en América latina, *Natour Magazine* (2019) Recuperado de <https://forumnatura.org/2019/12/04/4-efectos-del-cambio-climatico-que-ya-se-pueden-ver-en-america-latina/>. Acceso en: 7 oct. 2017.

DAMMERT, L., y ARIAS., (2007) “El desafío de la delincuencia en América latina: diagnóstico y respuestas de política” *Serie Estudios Socio / Económicos* n. 40. Recuperado de https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Capitulo_1_el-desafio-de-la-delincuencia-en-america-latina-diagnostico-y-respuestas-de-politica_dammert-y-arias.pdf. Acceso en: 10 set. 2023.

HIKAL-CARREÓN, W. (2011) Prevención social del delito a través de los derechos humanos: un vínculo ignorado. *Rev. Crim.* Bogotá, v. 53. n.1, 261-274. 2011/06/12 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791365>. Acceso en: 7 oct. 2017.

LEYTON, C.; Muñoz, G., (2016) "Revisitando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina" *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, n. 65, p. 39-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357546620002.pdf>. Acceso en: 10 set. 2023.

MAGDHAB, R., (2020) "Prevenir la pobreza es una obligación legal" "Apolitical" Recuperado de <https://apolitical.co/solution-articles/es/la-pobreza-es-una-violacion-de-los-derechos-humanos>. Recuperado de: <https://apolitical.co/solution-articles/es/la-pobreza-es-una-violacion-de-los-derechos-humanos>. Acceso en: 17 jun. 2020.

MENÉNDEZ, C., (2021) "Crisis migratoria en Latinoamérica el año que reventaron las fronteras" Euronews Recuperado de: <https://es.euronews.com/2021/12/15/crisis-migratoria-en-latinoamerica-2021/12/15>. Acceso en: 7 oct. 2017.

NACIONES UNIDAS - CEPAL (2008) "América Latina y el Caribe: Migración internacional, derechos humanos y desarrollo. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/452a3e87-6465-4bba-a58b-35ad5bdd-f85a/content>. Acceso en: 10 set. 2023.

NACIONES UNIDAS - KNOK, J. (2018) "Principios Marco sobre los Derechos Humanos y el Medio Ambiente" Recuperado de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Environment/SREnvironment/FP_ReportSpanish.PDF. Acceso en: 10 set. 2023.

NACIONES UNIDAS - CEPAL (2019) "Cambio climático y derechos humanos contribuciones desde y para América Latina y el Caribe" Recuperado de Acceso en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44970-cambio-climatico-derechos-humanos-contribuciones-america-latina-caribe>. Acceso en: 10 set. 2023.

NACIONES UNIDAS (2021) "Escándalo moral no compartir las vacunas, afirma António Guterres ante el Consejo de Derechos Humanos apertura de la 43ª se-

sión ordinaria del Consejo de Derechos Humanos” Recuperado de Acceso en: <https://unric.org/es/escandalo-moral-no-compartir-las-vacunas-afirma-antonio-guterres-ante-el-consejo-de-derechos-humanos/>. Acceso en: 15 feb.2023

NACIONES UNIDAS (2021) “La igualdad es el corazón de los derechos humanos Mensaje para el día de los Derechos Humanos - 10 de diciembre de 2021”. Bachelet, M. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/2022/01/equality-heart-human-rights>. Acceso en: 15 feb. 2023

NACIONES UNIDAS, (2021) Las implicaciones para los derechos humanos de la gestión y eliminación ambientalmente racionales de las sustancias y los desechos peligrosos Marcos Orellana (relator especial) Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-toxics-and-human-rights>. Acceso en: 15 feb.2023

NACIONES UNIDAS – ACNUDH “Migración y Derechos Humanos” (2022). Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/m.3/14/2022>. Acceso en: 15 feb.2023

NACIONES UNIDAS - BACHELET. (2022) “La defensa de los derechos humanos es una tarea sin fin.” Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/stories/2022/08/journey-defend-human-rights-never-ends-says-michelle-bachelet>. Acceso en: 10 set. 2023.

NACIONES UNIDAS - VARENNE, Fernand de. Relator Especial de las Naciones Unidas para las Minorías. (2022). Acceso en: <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-minority-issues>. Acceso en: 10 set. 2023.

NACIONES UNIDAS. (2022) “Prevenir las violaciones de los derechos humanos y fortalecer su protección, incluso en situaciones de conflicto e inseguridad” Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/about-us/what-we-do/our-road-map/preventing-violations-and-strengthening-protection-human-rights-including-situations-conflict-and>. Acceso en: 10 set. 2023.

NACIONES UNIDAS (2022) Derechos Humanos “Supervisando las consecuencias devastadoras de la guerra para los civiles”. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/stories/2022/05/ukraine-monitoring-devastating-impact-war-civilians>. Acceso en: 10 set. 2023.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA) (2013) Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Recuperado de <https://www.oas.org/>

es/cidh/prensa. Acceso en: 15 feb. 2023

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD "Prevención de la violencia" (2022). Recuperado de <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>. Acceso en: 15 feb.2023

Documentos

Anexo 1: Algunos Instrumentos Internacionales en materia de Derechos Humanos

Declaración Universal de Derechos Humanos.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Convención sobre los Derechos del Niño

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer.

Anexo 2: Algunos Instrumentos Internacionales en materia de Derechos Humanos

Declaración Universal de Derechos Humanos.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Convención sobre los Derechos del Niño

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer.

Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes.

Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los

Trabajadores Migratorios y de sus Familiares

Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.

Anexo 3. Ejemplo de pedagogía sugerida para abordar las situaciones problemáticas

Se le ha asignado a un grupo de tres participantes: *La situación problemática vinculada a las migraciones en América Latina*. Los participantes revisan la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y constatan que esta alude en su articulado al tema:

- En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. (art.14);

- Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado (art.13/1) - Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país. (art. 13/2)

- Adicionalmente, revisando en Internet algunos videos se percatan que en ocasiones se hace uso de la fuerza en contra de personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo – incluyendo niñas y niños.

El grupo concluye que la situación problemática vinculada con los migrantes en América Latina es tensional y controversial. Por un lado, se reconoce el derecho que le asiste a las personas a migrar, por el otro, a veces cuando se constata que son migrantes irregulares se emplea la fuerza y métodos que vulneran sus derechos

Recebido em: 7 de março de 2023.

Aprovado em: 2 de abril de 2023.

Multiculturalismo e o direito fundamental à educação dos povos indígenas no Brasil

- Multiculturalismo y el derecho fundamental a la educación de los pueblos indígenas en Brasil
- Multiculturalism and the fundamental right to education of indigenous peoples in Brazil

Felipe Augusto Rondon de Oliveira¹

Luciani Coimbra de Carvalho²

Antonio Hilário Aguilera Urquiza³

Resumo: Em um país onde mais de um milhão de indígenas ainda resistem ao assimilacionismo e integracionismo que remontam ao início da colonização, é fundamental que se observe, especialmente no que se refere aos mais relevantes direitos fundamentais, como o direito à educação, uma concepção

1 Mestre em Políticas Anticorrupção pela Universidade de Salamanca na Espanha. Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), área de concentração “Direitos Humanos”. Procurador Federal e Procurador-Geral da Procuradoria Federal junto à UFMS. felipe.jfms@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Direito do Estado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Graduação e do Mestrado Acadêmico em Direito da UFMS e do Doutorado em Direito da USP no convênio DINTER USP/UFMS. luciani.carvalho@ufms.br

3 Pós-doutor no Programa de “Estudios Posdoctorales” da UNTREF (Argentina). Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca-Espanha. Professor da UFMS, Coordenador da Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFMS), Professor da Pós-graduação em Direitos Humanos (FADIR/UFMS) e Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. hilarioaguilera@gmail.com

multiculturalista de direitos humanos, que eleva a diversidade ao centro das atenções, trazendo para a conjuntura nacional novos sujeitos das políticas sociais, para a formação de uma sociedade multicultural, que busca preservar, respeitar e incentivar uma convivência harmoniosa, valorizando suas próprias diferenças culturais. A Constituição Federal brasileira de 1988, em poucas e sintéticas normas, criou um norte multiculturalista, de respeito à alteridade, no que se refere aos direitos dos povos indígenas, inclusive à uma educação especial. Mais fértil nesse sentido, foi a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que embora não tenha a natureza vinculante de um tratado internacional, serve de baliza interpretativa e referencial jurídico para a formulação de políticas públicas para esses povos tradicionais. O problema do presente estudo é a compatibilidade das normas brasileiras sobre o direito fundamental à educação com os importantes princípios daquela declaração, na medida em que devem prever tratamento especial aos Povos Indígenas, observando-se os fundamentos do multiculturalismo. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza bibliográfica, produzida pelo método dedutivo, na qual, a partir desta problemática, analisaremos inicialmente o direito fundamental à educação dos Povos Indígenas na Constituição Federal de 1988, e em seguida esse norte interpretativo e os importantes princípios da mencionada Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas no que se refere à educação, para ao final confrontarmos as normas constitucionais brasileiras com esses princípios, discorrendo sobre suas bases multiculturais, bem como sobre a efetiva existência e a concretização de uma educação multicultural no Brasil.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direitos fundamentais. Multiculturalismo. Direito à educação. Povos indígenas.

Resumen: En un país donde más de un millón de indígenas aún resisten al asimilacionismo y al integracionismo que se remontan al comienzo de la colonización, es fundamental que se observe, especialmente en lo que respecta a los derechos fundamentales más relevantes, como el derecho a la educación, una concepción multicultural de los derechos humanos, que coloca la diversidad en el centro de atención, incorporando nuevos sujetos de políticas sociales en la coyuntura nacional, para la formación de una sociedad multicultural que busca preservar, respetar e incentivar una convivencia armoniosa, valorando sus propias diferencias culturales. La Constitución Federal brasileña de 1988, en pocas y concisas normas, estableció una dirección multiculturalista de respeto a la alteridad en lo que respecta a los derechos de los pueblos

indígenas, incluyendo la educación especial. Más fértil en este sentido fue la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que, aunque no tiene la naturaleza vinculante de un tratado internacional, sirve como guía interpretativa y referencial jurídico para la formulación de políticas públicas para estos pueblos tradicionales. El problema de este estudio es la compatibilidad de las normas brasileñas sobre el derecho fundamental a la educación con los importantes principios de esa declaración, en la medida en que deben prever un trato especial para los Pueblos Indígenas, observando los fundamentos del multiculturalismo. Se trata de una investigación descriptiva, de naturaleza bibliográfica, producida mediante el método deductivo, en la cual, a partir de esta problemática, analizaremos en primer lugar el derecho fundamental a la educación de los Pueblos Indígenas en la Constitución Federal de 1988, y a continuación esta orientación interpretativa y los importantes principios de la mencionada Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en lo que respecta a la educación, para finalmente confrontar las normas constitucionales brasileñas con estos principios, discutiendo sus bases multiculturales, así como la efectiva existencia y concreción de una educación multicultural en Brasil.

Palabras clave: Derechos humanos. Derechos fundamentales. Multiculturalismo. Derecho a la educación. Pueblos indígenas.

Abstract: In a country where more than one million indigenous people still resist assimilation and integration dating back to the early days of colonization, it is crucial to observe, especially concerning the most relevant fundamental rights such as the right to education, a multiculturalist conception of human rights that places diversity at the center of attention. This brings new subjects of social policies into the national context to shape a multicultural society that seeks to preserve, respect, and encourage harmonious coexistence while valuing their own cultural differences. The Brazilian Federal Constitution of 1988, in a few concise provisions, established a multicultural direction, emphasizing respect for alterity in relation to the rights of indigenous peoples, including special education. Even more fertile in this regard was the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, which, although not binding as an international treaty, serves as an interpretative guide and legal reference for the formulation of public policies for these traditional peoples. The issue in this study concerns the compatibility of Brazilian norms regarding the fundamental right to education with the important principles of that declaration, as they should provide special treatment for Indigenous Peoples

while adhering to the foundations of multiculturalism. This is a descriptive research of a bibliographic nature, produced using the deductive method, in which, based on this issue, we will initially analyze the fundamental right to education of Indigenous Peoples in the 1988 Brazilian Federal Constitution. Subsequently, we will explore this interpretive direction and the significant principles of the mentioned United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples regarding education. Finally, we will compare Brazilian constitutional norms with these principles, discussing their multicultural foundations, as well as the actual existence and realization of multicultural education in Brazil.

Keywords: Human rights. Fundamental rights. Multiculturalism. Right to education. Indigenous people.

Introdução

Em um país onde mais de um milhão de indígenas ainda resistem ao assimilacionismo e integracionismo, que remontam ao início da colonização, é fundamental que se observe, especialmente no que se refere aos mais relevantes direitos fundamentais, como o direito à educação, o tratamento jurídico conferido a esses povos, e se existem garantias para preservar, respeitar e incentivar uma convivência harmoniosa, valorizando suas próprias diferenças culturais.

A Constituição Federal brasileira de 1988, nos artigos 206 e 210, em síntese, estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeitados os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, artigos 206 e 210). Especificamente no que toca aos povos indígenas, o artigo 231 reconhece sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Mais analítica nesse sentido, foi a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que embora não tenha a natureza vinculante de um tratado internacional, serve de baliza interpretativa e referencial jurídico para a formulação de políticas públicas para esses povos tradicionais, e que prevê o direito de eles próprios estabelecerem e controlarem seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem,

bem como a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos, consoante as normas dos artigos 14.1 e 15.1 da referida Declaração (ONU, 2007, artigos 14.1 e 15.1).

Diante desse cenário, o presente artigo tem por problema: O direito fundamental à educação dos povos indígenas se fundamenta em uma visão multiculturalista? Tem por objetivo geral identificar as normas que conferem um direito especial a esses povos, e por objetivos específicos analisar essas normas na Constituição Federal de 1988 e na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza bibliográfica, produzida pelo método dedutivo, na qual, a partir desta problemática, analisa-se inicialmente o direito fundamental à educação dos Povos Indígenas na Constituição Federal de 1988, e em seguida o norte interpretativo e os importantes princípios da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas no que se refere à educação, para ao final confrontar as normas constitucionais brasileiras com esses princípios, discorrendo sobre suas bases multiculturais, bem como sobre as normas que balizam a concretização de uma educação multicultural no Brasil.

1. Educação e direitos indígenas na Constituição Federal de 1988.

A Educação, como um direito de todos e dever do Estado, a ser promovido em colaboração com toda a sociedade, para a concretização do pleno desenvolvimento das pessoas, é direito de natureza social, erigido, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988, a direito fundamental, cuja fruição é a todos garantida, inclusive aos povos tradicionais.

Nesse contexto, o constituinte originário, no marco jurídico da redemocratização, após séculos de uma política integracionista, assimilacionista, e por vezes utilitarista quanto ao papel social e a própria existência dos povos indígenas, trouxe um norte interpretativo multiculturalista, de respeito à alteridade, no que se refere aos direitos desses povos, a partir do que surge um comando constitucional direcionado a uma educação diferenciada.

Até então, a legislação brasileira traduzia uma perspectiva de completa assimilação cultural. Para Silveira e Silveira (2012, p. 32), a postura integracionista do Estado buscava assimilar os indígenas à comunidade nacional, pois se acreditava que eles representavam uma categoria étnica e social transitória fadada à extinção. Então, a ideia da integração firmou-se na política in-

digenista, persistindo do período colonial até as últimas décadas deste século, quando um novo marco se constituiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Extraí-se dos artigos 206 e 210, da Carta Fundamental, em síntese, que o ensino em nosso país será ministrado com base nos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeitados os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, artigos 206 e 210).

Abram-se parênteses para dizer que, princípio, como categoria de norma, pode ser definido como um comando legal com elevado grau de abstração e de generalidade, servindo como norte de interpretação ou programa de ação, mas cuja eficácia e força normativa, no atual momento em que os direitos fundamentais irradiam efeitos por todo o ordenamento jurídico, também demanda aplicação direta e imediata.

Para Humberto Ávila (2015, p. 55-56), citando Karl Larenz, os princípios seriam “normas de grande relevância para o ordenamento jurídico, na medida em que estabelecem fundamentos normativos para a interpretação e aplicação do Direito, deles decorrendo, direta ou indiretamente, normas de comportamento”.

Os princípios, prossegue o autor,

[...] estabelecem um estado ideal de coisas a ser atingido (*state of affairs, Idealzustand*), tendo eles “caráter deontico-teleológico: deontico, porque estipulam razões para a existência de obrigações, permissões ou proibições; teleológico, porque as obrigações, permissões e proibição decorrem dos efeitos advindos de determinado comportamento que preservam ou promovem determinado estado de coisas (ÁVILA, 2015, p. 95).

Diante do anunciado, os princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que informam e condicionam o direito à educação dos Povos Indígenas no Brasil, no ambiente escolar, são previsíveis e esperados diferentes pensamentos ou concepções nos mais variados domínios do conhecimento, de ordem teórica, doutrinária ou filosófica.

Entende-se por pluralismo o princípio de legitimidade política, jurídica e cultural, na concepção de verdadeira “estratégia contra-hegemônica” de resistência em face dos processos de aculturação do “neo-colonialismo liberal do capital financeiro e os desenfreios genocídios étnico-culturais”, por meio de uma ciência oficial ligada concomitantemente ao mercado (WOLKMER, 2006, pp. 113- 128).

Especificamente no que toca às comunidades indígenas, o artigo 231

reconhece a esses povos sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Por sua vez, o artigo 210 garante o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, assegurando à essas comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, artigos 210 e 231).

Importantes deslocamentos podem ser verificados, em especial, no campo da educação escolar, por força do que vem disposto na mesma Constituição Federal e na LDB (1996). O Brasil foi reconhecendo, aos poucos, o direito indígena a projetos político-pedagógicos próprios, nos quais os processos próprios de aprendizagem e a língua materna ocupam um espaço de grande relevância, não mais enquanto “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação (AGUILERA URQUIZA, 2017, p. 53).

Para Borges, Maia e Nunes da Costa Filho (2019, p. 376-377), devemos partir do pressuposto de que, se a Constituição Federal, ao reconhecer, no art. 206, inciso III, o princípio de ensino “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, consagrou-se então uma perspectiva de um “direito constitucional à educação intercultural indígena”, ou seja, uma educação pluralista que reconhece e preserva as diversas culturas dos povos indígenas reconhecidos pelo Estado brasileiro.

Contudo, esses mesmos autores, ao pesquisarem o princípio do Pluralismo de Ideias e de Concepções Pedagógicas e o Direito à Educação Intercultural Indígena no Brasil, especialmente o quanto previsto na legislação infraconstitucional, trazem importante alerta quanto ao universalismo e o processo de aculturação indígena, e o uso da educação para esse fim (2019, p. 379):

Não obstante o reconhecimento dessa normativa protetiva da educação intercultural, se percebe, ainda, a diretriz educacional a serviço de uma gradativa aculturação indígena. É preciso compreender que a educação é uma das mais efetivas formas de intervenção política no mundo, quer seja para reprodução da cultura dominante, quer seja para uma formação crítica. Contudo, se destaca a visão da educação como uma forma eficaz de intervenção política, de exercício da cidadania.

Portanto, a legislação supra, ao reconhecer que a educação deva ser “orientada para a integração nacional mediante gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional”, nada mais faz do que o estabelecimento normativo de um processo de aculturação indígena ao monismo estatal por intermédio da educação, incompatível com as normas internacionais preservadoras da cultura indígena.

De todo modo, a existência de um direito fundamental à educação, em uma perspectiva multicultural, demanda uma concepção de resistência cultural contra os processos de globalização hegemônicos e a universaliza-

ção dos direitos humanos, que tendem a promover a aculturação dos povos tradicionais, no Brasil especialmente os povos indígenas, marginalizando os saberes não oficiais, e seus diferentes modos de ser e de viver.

O multiculturalismo pode ser conceituado como um movimento que eleva a diversidade ao centro das atenções atuais, trazendo para a conjuntura nacional novos sujeitos das políticas sociais. Uma cultura é formada por um conjunto de tradições e expressões artísticas e religiosas que identificam um povo, e uma sociedade multicultural é aquela que busca preservar, respeitar e incentivar uma convivência harmoniosa, valorizando suas próprias diferenças culturais.

Esse fenômeno, tal como entendido por Boaventura (1997, p. 112), “é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de urna política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo”

Interculturalidade, por sua vez, é o fenômeno ou movimento que pretende promover práticas e políticas que estimulem ou reforcem o respeito, a interação, a compreensão e o aprendizado mútuo entre as diferentes culturas presentes em determinado território, grupo ou sociedade. Essa interação ou intersecção deve ocorrer de maneira horizontal, sem a sobreposição de umas sobre as outras, e de maneira sinérgica, pressupondo cooperação, visando um produto mais elaborado, complexo e exitoso, fruto de um trabalho conjunto.

A noção de interculturalidade, assim, diferencia-se do multiculturalismo exatamente pela sua intenção direta de fomentar a interação e o diálogo entre diversas culturas, indo além do respeito e consideração mútuos entre os diferentes modos de ser e de viver, enquanto que o multiculturalismo pretende, antes de tudo, a manutenção, a integridade, a coexistência e respeito mútuos entre diversas culturas.

Convém destacar, ainda, que o interculturalismo crítico enfatiza a análise crítica das relações de poder e busca a transformação social para abordar as desigualdades culturais, enquanto que o interculturalismo funcional destaca a coexistência pacífica, o respeito pela diversidade cultural e a preservação das identidades culturais, sem necessariamente abordar questões de poder e justiça social.

Pautados nesta visão multiculturalista que privilegia o respeito à alteridade, e de uma concepção de ação intercultural sinérgica e horizontal, é que se poderá analisar de maneira mais adequada e fiel aos seus verdadeiros princípios, o direito à educação dos Povos Indígenas, considerada sua especial cosmologia, consistente em construções teóricas próprias sobre o cosmos e as relações que nele ocorrem, impactando suas percepções culturais, filosóficas, sociológicas e políticas, compreendendo-se que essas relações são esta-

belecidas não somente entre os seres humanos, como também entre esses e outros seres, como os objetos e os entes espirituais e da natureza (BAPTISTA SILVA, 2011).

Assim, a partir do que dispõe o inciso III, do artigo 206, da Constituição Federal, impõe-se que o Poder Público e toda a sociedade valorizem e preservem as culturas locais e “a utilização de uma metodologia pluralista transgressora dos métodos tradicionais, indo de encontro a uma visão assimilacionista que tem norteadado a educação indígena” (BORGES, MAIA e NUNES DA COSTA FILHO, 2019, p. 381).

Em síntese, há base normativa constitucional, além de doutrinária e jurisprudencial, para a existência de um verdadeiro direito fundamental à educação indígena multicultural, mas como será visto adiante, especialmente em linhas de conclusão, o problema maior que se apresenta pode ser considerado não apenas como normativo, mas de concretização.

2. A Educação na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e a sua natureza jurídica.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, reunida em 13 de setembro de 2007, “guiada pelos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas e pela boa-fé no cumprimento das obrigações assumidas pelos Estados de acordo com a Carta”, proclamou solenemente a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, “como ideal comum que deve ser perseguido em um espírito de solidariedade e de respeito mútuo”, especialmente no que toca à educação e cultura (ONU, 2007)⁴.

As Nações Unidas, por meio da histórica declaração sobre os direitos dos povos indígenas, firmaram-se em importantes princípios fundamentais,

4. [...] Afirmando que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais, Afirmando também que todos os povos contribuem para a diversidade e a riqueza das civilizações e culturas, que constituem patrimônio comum da humanidade,

[...] Reconhecendo a necessidade urgente de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e de sua concepção da vida, especialmente os direitos às suas terras, territórios e recursos,

[...] Reconhecendo que o respeito aos conhecimentos, às culturas e às práticas tradicionais indígenas contribui para o desenvolvimento sustentável e equitativo e para a gestão adequada do meio ambiente,

[...] Reconhecendo, em particular, o direito das famílias e comunidades indígenas a continuarem compartilhando a responsabilidade pela formação, a educação e o bem-estar dos seus filhos, em conformidade com os direitos da criança,

(...) Reconhecendo também que a situação dos povos indígenas varia conforme as regiões e os países e que se deve levar em conta o significado das particularidades nacionais e regionais e das diversas tradições históricas e culturais, [...]

garantidores do direito à alteridade. Vale dizer, de respeito ao diferente, de um lado primando pela igualdade de direitos, mas por outro reconhecendo o direito de serem esses povos considerados e respeitados como diferentes, contribuindo, desta forma, para a diversidade e riqueza das civilizações e culturas, na medida em que se constituem como patrimônio da humanidade.

Prosegue afirmando a urgente necessidade de se respeitar e promover os direitos intrínsecos desses povos, derivados de suas estruturas políticas, econômicas e sociais próprias, de suas culturas e tradições espirituais, de sua história e concepções de vida, cujo respeito aos seus conhecimentos e práticas tradicionais, impactam e contribuem para o desenvolvimento sustentável e uma gestão adequada do meio ambiente.

Mais diretamente no que toca à educação, o norte interpretativo introdutório à declaração reconhece particularmente o direito das famílias e comunidades indígenas a continuarem compartilhando a responsabilidade pela formação, educação e bem-estar das suas crianças, em conformidade com os direitos já reconhecidos.

Por fim, corolário do próprio respeito à alteridade, é reconhecida que a situação dos povos indígenas varia de acordo com as regiões e os países em que vivem, e que devem ser considerados os significados das particularidades nacionais e regionais, e das diversas tradições históricas e culturais desses povos.

A partir desses importantes princípios e orientações fundamentais que servem como exortação ou norte hermenêutico ao intérprete das normas contidas no corpo da declaração, as Nações Unidas reconhecem a esses povos o direito de “estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem”, bem como que “a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos” (ONU, 2007).

O artigo 14.1 da declaração, ao reconhecer o direito dos povos indígenas de estabelecer e controlar seus próprios sistemas e instituições de educação, oferecendo-a em seus próprios idiomas, de acordo com seus particulares métodos culturais de ensino e de aprendizagem, reafirma o direito desses povos de se autodeterminarem, na medida em que restringe o uso da educação como ferramenta de controle social e de assimilação cultural, a serviço do universalismo, ainda que dentro de um discurso de respeito aos direitos humanos.

Dessa forma, o uso de seus próprios e diferentes métodos culturais de ensino e de aprendizagem, e em seus próprios idiomas, apresenta-se como

a mais importante ferramenta de proteção dos povos indígenas, garantindo uma educação verdadeiramente multicultural, de respeito à alteridade, mantenedora de suas tradições e dos seus diferentes modos de ser e de viver, se caracterizando como norma diretriz da educação oferecida às comunidades indígenas e aos seus integrantes.

Por outro lado, refletindo verdadeira orientação a todo o sistema educacional e de informação de determinado país, e não apenas direcionada ao interior das comunidades indígenas, a declaração reconhece, em seu artigo 15.1, a obrigação de que a dignidade e a diversidade das culturas, tradições, histórias e aspirações dos povos indígenas sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.

Os povos indígenas, historicamente perseguidos e cuja relação com os “descobridores” dos novos territórios “além-mar”, desde a era das navegações, no século XV, foi de exploração e assimilação cultural e de verdadeiro genocídio, até hoje vivem um contexto de relativização de seus direitos, constante ocupação de suas terras, e exploração de seus recursos naturais.

Nesse contexto, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas se constituiu como um verdadeiro marco na história da proteção dos direitos desses povos tradicionais, ultrapassando a soberania e as fronteiras dos estados nacionais, onde esses direitos eram, em boa parte do mundo, precária e insatisfatoriamente reconhecidos, dando voz, no plano jurídico-normativo, sociológico, filosófico e antropológico, a esses povos historicamente relegados à margem das sociedades modernas, à espera do caminhar da “evolução”.

A trajetória das declarações internacionais de direitos humanos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é marcada por polêmicas e dificuldades de concretização, especialmente diante da sua natureza jurídica e acerca de sua força vinculante (FREITAS; PEREIRA, 2018, p. 183).

Sobre a força vinculante das declarações, o grande internacionalista Antônio Augusto Cançado Trindade (2017, p. 352) entende existir um consenso de que a Carta da ONU não é um tratado multilateral como qualquer outro, nem tampouco uma “constituição” formal, concluindo se tratar ela de um tratado “sui generis”, que dá origem a uma complexa entidade internacional que passa a ter “vida própria”, contendo regras básicas a regerem a convivência internacional e princípios a permear o ordenamento jurídico internacional como um todo.

Não obstante, assim como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi inicialmente adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU por meio de resolução. Portanto, ambas não são, tecnicamente, tratado interna-

cional, assumindo natureza jurídica de resolução.

No plano internacional, o instrumento jurídico capaz de criar direitos e obrigações juridicamente vinculantes para os sujeitos envolvidos em determinado acordo internacional é denominado “tratado internacional”, categoria que veicula normas conhecidas como de “hard law” no âmbito do Direito Internacional. Para Freitas e Pereira (2008, p. 199) trata-se de um acordo internacional escrito, de instrumento único ou de vários instrumentos conexos, concluído entre sujeitos do Direito Internacional com capacidade para celebrar tratados, sob a égide das normas internacionais, e que visa a produção de efeitos jurídicos, não importando sua nomenclatura específica.

Por outro lado, para Cançado Trindade (2017, p. 106) a atuação dos organismos internacionais, nos mais diversos setores, se apresenta ordinariamente por meio de resoluções, de relevância e significação variáveis, algumas servindo de instrumento de exortação, outras enunciando princípios gerais, ou requerendo determinado tipo de ação visando resultados específicos.

Assim, as resoluções da Assembleia Geral das Nações Unidas são atos unilaterais deste órgão, constituindo instrumentos distintos dos tratados, visto que não passam pelo rito procedimental formal de celebração dos tratados, mas tão-somente por um processo de votação dos seus membros. Ademais, tais resoluções também não possuem as características típicas impostas pela Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, para que detenham a roupagem própria de um tratado propriamente dito, notadamente por não serem concluídas diretamente entre Estados, mas adotadas unilateralmente pela Assembleia Geral (MAZZUOLI, 2016, p. 952).

Portanto, o entendimento doutrinário predominante no Direito Internacional é no sentido de que, em regra, as resoluções são instrumentos jurídicos desprovidos de força normativa vinculante para os Estados, tratando-se de recomendações das Nações Unidas, caracterizando-se como normas de “soft law”, instrumentos ou regras às quais faltam expressa vinculação legal.

Contudo, é possível a aproximação da Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas da própria Declaração Universal dos Direitos do Homem, no que toca à sua eficácia e força vinculante, dada a relevância do tema ali tratado, utilizando-nos de teorias como a integrativa e da interpretação autêntica, da norma consuetudinária, dos princípios gerais do Direito Internacional, ou ainda da “Doutrina do Estoppel”.

Sustenta-se, para esta última doutrina, ser plenamente possível o reconhecimento de força vinculante à uma resolução, ainda que de natureza tecnicamente recomendatória, dada a proibição, também vigente na ordem internacional, da adoção de comportamentos contraditórios (*venire contra factum proprium*), impedindo-se a um Estado que ele se comporte de modo

contrário à sua conduta anterior.

Portanto, se durante o processo de adoção de uma resolução, os Estados aprovam expressamente o seu teor, fazendo, a partir de então, discursos em seu favor, ampliando um consenso sobre sua validade, comprometendo-se categoricamente com suas disposições, resta evidente que não poderiam esses mesmos sujeitos, quando não lhes interessarem o cumprimento da norma, simplesmente escaparem à sua força normativa, alegando possuir a resolução caráter meramente recomendatório, o que conduziria à aceitação de que essas normas veiculadas por resoluções, quando especialmente relevantes e consensuais, passariam à natureza de normas de “jus cogens”, aceitas e reconhecidas pela sociedade internacional como um todo, e em relação às quais nenhuma derrogação seria permitida, salvo se por outra norma posterior, de mesma natureza ou a ela superior, ou pelos regulares mecanismos de denúncia ou de retirada, quando cabíveis, nos termos da própria Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados.

Como se viu, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, nos artigos 14.1 e 15.1, que tratam particularmente do direito à educação, a eles reconhece o direito de “estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem”, bem como o direito a que “a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos” (ONU, 2007).

Anteriormente a isso, já que promulgada em 1988, a Constituição Federal brasileira, em seus artigos 206 e 210, afirma que o ensino em nosso país será ministrado com base nos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeitados os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, artigos 206 e 210).

Assim sendo, a norma do artigo 210, quando assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, e especialmente de seus processos próprios de aprendizagem, nada mais faz do que atender ao disposto no artigo 14.1, da referida declaração, quando garante o direito dessas comunidades de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições de educação, em seus próprios idiomas, e de acordo com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem, havendo plena compatibilidade entre as normas.

Quanto ao disposto no artigo 206, afirmando o legislador constituinte que o ensino será ministrado com base nos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeitados os valores culturais e artísticos, na-

cionais e regionais, visa, ainda que indiretamente, garantir que a dignidade e a diversidade de suas diferentes culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas nas bases de toda a educação nacional.

É bem verdade que se trata de normas programáticas, de elevada abstração e generalidade, mais caracterizadas como verdadeiros princípios, cuja efetiva implantação demanda análise da legislação infraconstitucional. Contudo, ressaltando-se eventuais discussões acerca da força normativa e caráter vinculante da declaração, a depender da teoria adotada, conforme anteriormente analisado, a norma constitucional extraída de uma análise conjunta dos citados artigos 206 e 210, sem sombra de dúvidas, sobrevive a um juízo de convencionalidade, tendo como paradigma a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

O multiculturalismo, como já adiantado, pode ser conceituado como um movimento que eleva a diversidade ao centro das atenções atuais, trazendo para a conjuntura nacional novos sujeitos das políticas sociais. Uma cultura é formada por um conjunto de tradições e expressões artísticas e religiosas que identificam um povo, e uma sociedade multicultural é aquela que busca preservar, respeitar e incentivar uma convivência harmoniosa, valorizando suas próprias diferenças culturais.

A partir desse panorama, cabe questionar as bases e o próprio sentido que a educação assume nessas comunidades, suas contradições e novas possibilidades, e repensar as formas de contemplar os anseios desses povos, buscando problematizar e compreender esse presente e planejar o seu futuro.

Trata-se, de colocar sob suspeita as verdades e as polaridades das narrativas colonizadoras, de refletir sobre suas construções discursivas, distanciar dos discursos unívocos. Assim, é necessário defender a pluralidade e dinamicidade das culturas, assim como a necessidade da adaptação das políticas públicas emanadas com ênfase homogeneizadora (AGUILERA URQUIZA, 2017, p. 59).

Desse contexto multicultural emerge o conceito de interculturalidade, que também pode ser definida como uma alternativa para tecermos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, como possibilidades de ultrapassarmos as raízes coloniais presentes pela colonialidade ainda vigente. E desta forma deve ser vista como ferramenta para o fortalecimento dos saberes tradicionais, assim como uma estratégia de convivência com a diferença entre os povos, baseada nos princípios de respeito à alteridade (AGUILERA URQUIZA, 2017, p. 60).

A interculturalidade é uma das bases da atual educação indígena, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), razão pela qual foi garantida a oferta de educação escolar bilíngue e intercul-

tural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar a essas comunidades a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, e a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das comunidades indígenas (BRASIL, 1996, artigo 78).

Por outro lado, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (2007, anexo, artigo 1º, inciso I) traz como um de seus princípios “o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade”.

O mesmo Decreto que instituiu o plano nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais ainda trouxe como um de seus objetivos “garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais” (BRASIL, 2007, Anexo, artigo 3º, inciso V).

Nesse contexto da legislação infraconstitucional brasileira, também merecem destaque o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que também se fundamenta no respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

Ainda mais relevante foi o esforço do Ministério da Educação brasileiro, que aprovou as novas “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2012), merecendo destaque o seguinte trecho das conclusões do seu anteprojeto:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas

sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades.

A partir desse panorama normativo infraconstitucional, decorrente das bases multiculturais do direito à educação dos povos indígenas extraídas da Constituição Federal, é forçoso concluir também por uma satisfatória efetivação das normas programáticas e principiológicas que buscaram, a partir da redemocratização, o respeito às diferentes culturas, saberes e modos de ser e de viver desses povos tradicionais.

Havendo, ainda que sucinta, mas suficiente base normativa, no Brasil o problema da existência de uma educação multicultural, e do interculturalismo que se espera da educação direcionada às comunidades indígenas, é de concretização, cujo foco deve residir no fortalecimento das políticas públicas e ações governamentais voltadas especificamente à concretização do direito fundamental à uma educação plural, bilíngue, e de respeito à alteridade.

Passados mais de trinta anos da promulgação da nova Constituição Federal brasileira, e do rompimento com o anterior pensamento evolucionista e de assimilação cultural dos povos indígenas, o Brasil ainda carece de maiores e mais eficazes políticas públicas que visem não apenas garantir a concretização do direito fundamental à educação, mas especialmente de ações especialmente direcionadas aos povos indígenas, o respeito a uma perspectiva multiculturalista, e à própria interculturalidade entre o pensamento universal e os saberes tradicionais, cujos diálogos e interações já foram definidos por Sousa Santos (1997) como uma verdadeira “ecologia dos saberes”, multi-interação entre diversos saberes tradicionais, que parte do pressuposto de que nenhum conhecimento é perfeito e acabado.

Conclusão

A Constituição Federal estabelece que o ensino em nosso país será ministrado com base nos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeitados os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Quanto aos povos indígenas, a carta fundamental também garante o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, assegurando a essas comunidades indígenas a utilização de suas línguas mater-

nas e processos próprios de aprendizagem, o que nos conduz à conclusão de que existe base, ainda que muitas vezes abstrata e programática, para uma educação diferenciada, de caráter multicultural.

Por sua vez, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas se constituiu como verdadeiro marco na história da proteção dos direitos desses povos tradicionais, ultrapassando a soberania e as fronteiras dos estados nacionais, onde esses direitos eram, em boa parte do mundo, precária e insatisfatoriamente reconhecidos, dando voz, no plano jurídico-normativo, sociológico, filosófico e antropológico, a esses povos historicamente relegados à margem das sociedades modernas.

As Nações Unidas, assim, reconheceram aos povos indígenas o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições de educação, que oferecem ensino em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais próprios, bem como que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação e nos meios de informação públicos.

Quanto à sua eficácia e natureza jurídica, foi visto que o Direito Internacional reconhece que, em regra, as resoluções da Assembleia Geral da ONU são instrumentos jurídicos desprovidos de força normativa vinculante para os Estados, tratando-se de recomendações, caracterizadas como normas de “*soft law*”.

Contudo, é possível uma aproximação da Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas da própria Declaração Universal dos Direitos do Homem, no que toca à sua eficácia e força vinculante, dada a relevância do tema ali tratado, utilizando-nos de teorias como a integrativa e da interpretação autêntica, da norma consuetudinária, dos princípios gerais do Direito Internacional, ou ainda da “Doutrina do Estoppel”.

Embora se tratando de normas programáticas, de elevada abstração e generalidade, mais caracterizadas como verdadeiros princípios, cuja efetiva implantação demanda análise da legislação infraconstitucional – e ressalvadas eventuais discussões acerca da força normativa e do caráter vinculante da declaração – a norma constitucional supera um juízo de convencionalidade, se confrontada com o paradigma da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Assim, com aporte na Constituição Federal e na jurisprudência nacional, pode-se concluir pela existência de um direito fundamental à educação indígena de bases multiculturais, com suficiente densidade normativa, especialmente a partir de tratados internacionais de direitos humanos sobre a matéria.

Foi preciso diferenciar multiculturalismo de interculturalidade, na me-

dida em que o multiculturalismo se traduz mais diretamente no respeito e mútua convivência entre diferentes culturas e modos de ser e de viver, enquanto que a interculturalidade é justamente a esperada interação, sinérgica e horizontal entre essas diferentes culturas.

Quanto ao panorama normativo infraconstitucional, decorrente das já afirmadas bases multiculturais do direito à educação dos povos indígenas, extraídas da Constituição Federal e da ordem internacional, é possível identificar o respeito às normas programáticas e principiológicas que buscaram, a partir da redemocratização, a proteção das diferentes culturas, saberes e modos de ser e de viver dos povos indígenas, especialmente nas mencionadas normas da LDB (1996), do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), e nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (2012), que informaram e condicionaram, a partir daí, as políticas públicas e respectivas ações governamentais para a concretização do direito à educação superior desses povos.

Havendo suficiente base normativa, o problema da existência de uma educação multicultural eficaz, e do interculturalismo que se espera da educação direcionada às comunidades indígenas, no Brasil é de concretização, cujo foco deve ser o fortalecimento das políticas públicas e ações governamentais direcionadas especificamente à efetivação de um direito fundamental à educação plural, bilíngue, e de respeito à alteridade.

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H.. A Interculturalidade como Ferramenta para Descolonizar a educação: reflexões a partir da ação “saberes indígenas na escola”. *Articulando e Construindo Saberes*, Campo Grande, v. 2, p. 48-70, 2017.

ÁVILA, Humberto. *Teoria dos princípios*. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 43.

BAPTISTA SILVA, Sérgio da. Cosmologias e ontologias ameríndias no sul do Brasil. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jan./jun., p 182-192, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo; MAIA, Luciano Mariz; NUNES DA COSTA FILHO, Antônio Eudes. O Princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o direito à educação intercultural indígena no Brasil. *Revista*

Jurídica Unicuritiba. Curitiba, v. 2 n. 55. p. 372-389, 2019. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3400>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL, G. M. M.; AGUILERA URQUIZA, A. H. O que são Direitos Humanos? uma proposta de alteridade, pluralismo, interculturalidade e descolonialidade. *Revista Videre* (on line), Dourados, v. 12, p. 171-195, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/11225>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 1998. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 22 de junho de 2012. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. Princípios do Direito Internacional Contemporâneo. 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2017.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. 13 de setembro de 2007. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

FREITAS, Renato Alexandre da Silva; PEREIRA, Luciano Meneghetti. Reflexões

sobre a natureza jurídica e a força vinculante da Declaração Universal dos Direitos Humanos aos 70 (1948-2018). *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v.7, n.14, ago/dez, 2018. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. Curso de Direito Internacional Público. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da. Direito fundamental à educação indígena. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Lua Nova*, São Paulo, v. 39, 1997.

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. *Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*. Florianópolis, p. 113- 128, jan. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15095/13750>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Recebido em: 22 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 7 de novembro de 2023.

O empoderamento das mulheres com deficiência através da educação em direitos humanos

- Empoderamiento de las mujeres con discapacidad a través de la educación en derechos humanos
- Empowerment of women with disabilities through human rights education

Talita Maria Pereira de Lima¹

Aida Maria Monteiro Silva²

Resumo: As mulheres com deficiência, no que se refere à efetivação da sua inclusão social, ultrapassam o que é disposto nas leis. Vale ressaltar que o referido segmento sofre dupla discriminação e vulnerabilidade, pois são mulheres e com deficiência. Assim é fundamental levar em consideração as barreiras atitudinais e o não empoderamento. O presente artigo tem como objetivo

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, graduada em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira, Recife/PE (UNIVERSO). talitampdelima@gmail.com

2 Doutora em Educação pela USP. Pós-doutorado em Educação–Universidade do Porto/Portugal. Especialista em Direitos Humanos-Instituto Interamericano de Derechos Humanos da Costa Rica/San Jose. Professora Titular aposentada da UFPE, atuando no Mestrado Interdisciplinar de Direitos Humanos. Coordenadora da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. trevoam@terra.com.br

analisar a Educação em Direitos Humanos como instrumento para empoderar as mulheres com deficiência, e contribuir para combater o preconceito, a discriminação e o machismo sofridos por elas, com vistas à sua inclusão. O estudo visa, também, refletir sobre a invisibilidade das mulheres com deficiência no movimento feminista, compreendendo que a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo estimular o exercício da cidadania e a participação das pessoas na defesa da democracia; evidenciar a importância dos direitos fundamentais e orientar as pessoas a conviverem com as diferenças, tornando-as seres humanos preparados para a prática da cidadania. Quando o indivíduo passa a se perceber como sujeito de direitos e deveres, isso contribui para a prática da cidadania. A pergunta central da pesquisa é: a Educação em Direitos Humanos contribui como instrumento para empoderar as mulheres e meninas com deficiência? O processo metodológico foi baseado no método hipotético dedutivo, e a revisão de literatura fundamentada em autores como Mello, Nuernberg, Diniz e Tavarez, que tratam de temas: Educação em Direitos humanos, feminismo, e direitos das mulheres com deficiência. Os resultados apontam que a Educação em Direitos Humanos é essencial para o empoderamento das mulheres com deficiência ao possibilitar que elas se reconheçam sujeitos de direito, político, contribuindo para a emancipação e participação ativa na sociedade.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Feminismo. Mulheres com deficiência. Empoderamento.

Resumen: Las mujeres con discapacidad, a la hora de lograr su inclusión social, van más allá de lo previsto por la ley. Cabe resaltar que este segmento sufre una doble discriminación y vulnerabilidad, al tratarse de mujeres y personas con discapacidad. Por tanto, es fundamental tener en cuenta las barreras actitudinales y la falta de empoderamiento. Este artículo tiene como objetivo analizar la Educación en Derechos Humanos como instrumento para empoderar a las mujeres con discapacidad, y contribuir a combatir los prejuicios, la discriminación y el sexismo que sufren, con miras a su inclusión. El estudio también pretende reflexionar sobre la invisibilidad de las mujeres con discapacidad en el movimiento feminista, entendiendo que la Educación en Derechos Humanos pretende incentivar el ejercicio de la ciudadanía y la participación de las personas en la defensa de la democracia; resaltar la importancia de los derechos fundamentales y orientar a las personas a vivir con las diferencias, convirtiéndolas en seres humanos preparados para ejercer la ciudadanía. Cuando el individuo comienza a percibirse como sujeto de derechos

y deberes, esto contribuye al ejercicio de la ciudadanía. La pregunta central de investigación es: ¿Contribuye la Educación en Derechos Humanos como instrumento para empoderar a mujeres y niñas con discapacidad? El proceso metodológico se basó en el método deductivo hipotético, y la revisión bibliográfica se basó en autores como Mello, Nuernberg, Diniz y Tavarez, quienes abordan temas: Educación en Derechos Humanos, feminismo y derechos de las mujeres con discapacidad. Los resultados indican que la Educación en Derechos Humanos es fundamental para el empoderamiento de las mujeres con discapacidad al permitirles reconocerse como sujetos de derecho político, contribuyendo a la emancipación y la participación activa en la sociedad.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Feminismo. Mujeres discapacitadas. Empoderamiento.

Abstract: Women with disabilities, when it comes to achieving their social inclusion, go beyond what is provided by law. It is worth highlighting that this segment suffers double discrimination and vulnerability, as they are women and people with disabilities. Therefore, it is essential to take into account attitudinal barriers and lack of empowerment. This article aims to analyze Human Rights Education as an instrument to empower women with disabilities, and contribute to combating prejudice, discrimination and sexism suffered by them, with a view to their inclusion. The study also aims to reflect on the invisibility of women with disabilities in the feminist movement, understanding that Human Rights Education aims to encourage the exercise of citizenship and people's participation in the defense of democracy; highlight the importance of fundamental rights and guide people to live with differences, making them human beings prepared to practice citizenship. When the individual begins to perceive himself as a subject of rights and duties, this contributes to the practice of citizenship. The central research question is: Does Human Rights Education contribute as an instrument to empower women and girls with disabilities? The methodological process was based on the hypothetical deductive method, and the literature review was based on authors such as Mello, Nuernberg, Diniz and Tavarez, who deal with topics: Education in Human Rights, feminism, and the rights of women with disabilities. The results indicate that Human Rights Education is essential for the empowerment of women with disabilities by enabling them to recognize themselves as subjects of political law, contributing to emancipation and active participation in society.

Keywords: Human Rights Education. Feminism. Disabled women. Empowerment.

Introdução

Nos estudos sobre feministas, em geral, a categoria deficiência, na maioria das vezes, não é incluída. Segundo Diniz (2007), no Brasil, a categoria analítica deficiência no campo das Ciências Sociais aparece raramente. Dentro do movimento feminista a questão da deficiência nos cruzamentos intercategoriais é pouco investigada, pois acaba sendo vista pela maioria dos autores como uma temática específica, diferente e fora das Ciências Humanas e Sociais, e do meio teórico feminista (MELLO; NUERNBERG, 2012). Contudo, Diniz (2007) defende que a deficiência pertence à condição humana.

Embora sabendo que os estudos sobre deficiência surgiram mais recentemente, nos anos 1970 e 1980, nas Ciências Humanas e Sociais, é fundamental na investigação de fenômenos sociais e culturais, relacionarem as categorias: gênero, geração, classe, raça/etnia, orientação sexual, região e religião, visto que os movimentos feministas da segunda geração³, ultrapassaram a questão de gênero e demonstram a importância de outras categorias (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Nessa direção, Mello e Nuernberg (2012) afirmam que no Brasil a maioria das políticas sociais construídas para a melhoria das igualdades, não inclui em suas categorias a deficiência, como também exclui dos debates e intersecção, mesmo esse grupo sofrendo opressão e discriminação. As autoras defendem que a deficiência não está apenas no corpo, existem outros fatores envolvidos, como a produção social e cultural que acabam determinando o segmento como inferior, incompleto em relação às diferenças corporais, podendo ser reparado ou reabilitado. Tem como preceito a corponormatividade que está relacionado aos padrões hegemônicos corporais e funcionais.

Esses autores defendem que a deficiência é a relação entre um corpo com limitações física, intelectual, mental ou sensorial e o ambiente, este em sua maioria, não engloba as questões arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais necessárias para assegurar os requisitos igualitários de inclusão e atuação na sociedade, com base na letra “e” do preâmbulo do Decreto nº 6.949 que promulga a Convenção sobre as Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo:

3 Alves e Pitanguy (1985) e Faria e Nobre (1997) dizem que a segunda Onda (ou geração) do movimento Feminista, iniciada em 1960, reafirma as reivindicações da Primeira Onda e adiciona outras reivindicações, especialmente a cessão da discriminação e a igualdade total entre homens e mulheres. Em seguida foi criado, por Carol Hanisch, o seguinte slogan: “O pessoal é político”, isto é, reconhecia que a problemática da desigualdade era a junção dos problemas culturais e políticos (ibid.). Ademais, em 1964 surgiu a chamada: “Liberação das Mulheres”, que rebatia a ideia de que as mulheres ficavam satisfeitas apenas cuidando dos filhos e lar. Por isso surgiu à reivindicação de maior participação das mulheres no mercado de trabalho (ibid.).

[...] Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O presente artigo segue o conceito social de deficiência, atualmente utilizado, conforme o CDPD e o Estatuto da Pessoa com deficiência, visto que para Diniz (2003) a deficiência é compreendida como uma característica do ser humano, que faz parte da sua diversidade da mesma forma que as outras características. Ele superou o conceito médico em que reconhecia a deficiência como doença e se buscava a cura. Esses modelos serão aprofundados mais adiante.

Na compreensão das necessidades específicas das mulheres com deficiência, o presente artigo tem como objetivo analisar a Educação em Direitos Humanos como instrumental formativo para empoderar as mulheres com deficiência e contribuir com o combate ao preconceito, discriminação e o machismo sofrido por elas. Conseqüentemente visa, também, ajudar na efetivação da inclusão desse segmento no conjunto da sociedade, tendo em vista que a Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de contribuir para o exercício da cidadania e da atuação dos seres humanos na defesa democrática. Além disso, a educação, nessa direção, evidencia o valor dos direitos fundamentais, orientando as pessoas para conviver com as diferenças e, dessa forma, torná-las pessoas preparadas para a prática da cidadania (TAVARES, 2008). Para essa autora, o ser humano quando se percebe como sujeito de direitos e deveres passa a reivindicá-los, compreendendo que: “a educação em direitos humanos (EDH) contribui a afirmação de uma cultura democrática e de respeito aos direitos” (TAVARES, 2008, p.1).

Tavares (2008, p.1) também destaca a importância de se ter uma formação que incorpore questões de gênero e direitos humanos, ou seja:

[...] uma formação que congregue as questões de gênero e direitos humanos é fundamental no processo de empoderamento das mulheres com vistas à superação das desigualdades existentes. Esse tipo de formação demonstra sua importância e eficácia especialmente em situações de acentuada exclusão social [...]

Nesse entendimento a pergunta central da pesquisa é: *a Educação em Direitos Humanos contribui como mecanismo para empoderar as mulheres com deficiência?*

O processo metodológico foi baseado no método hipotético dedutivo, e a revisão de literatura fundamentada em autores que tratam de temas: Educação em Direitos humanos; feminismo; as mulheres com deficiência e

direitos das mulheres com deficiência.

A Convenção sobre as Pessoas com Deficiência (CDPD) foi um dos primeiros instrumentos internacionais que apresentou o reconhecimento dos direitos das mulheres com deficiência, em que trata o assunto no campo do gênero. Esta Convenção reconhece os direitos das mulheres com deficiência, conforme o preâmbulo, alínea “q”, do Decreto nº 6.949 que promulga a mesma e seu Protocolo Facultativo: “q) Reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração.” (BRASIL, 2009). Assim, em seu artigo 6º, ponto 1, dispõe sobre as mulheres com deficiência, e reconhece as múltiplas formas de discriminação a que estão submetidas, como também a obrigação dos Estados em garantir o empoderamento delas:

1. Os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, portanto, tomarão medidas para assegurar às mulheres e meninas com deficiência o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nessa direção destacamos a importância dos estudos sobre as mulheres com deficiência, visto que elas estão sujeitas a múltipla discriminação por sofrerem discriminação interseccional⁴.

Quando analisada a formação social da experiência da deficiência, através do entendimento feminista, no campo de estudos sobre a deficiência, e a construção do corpo, gênero e dependência, o que se busca é entender como se dão as conexões dessas categorias com a experiência da deficiência, investigando o recorte da deficiência nas Ciências Humanas e Sociais (MELLO e NUERNBERG, 2012).

4 “Intersectional discrimination, in its narrower sense, should be taken to refer to a situation in which there is a specific type of discrimination, in which several grounds of discrimination interact concurrently. For instance, minority women may be subject to particular types of prejudices and stereotypes. They may face specific types of racial discrimination, not experienced by minority men. Crucial to this kind of intersectional discrimination is thus the specificity of discrimination: a disabled woman may face specific types of discrimination not experienced by disabled men or by women in general. One example of such discrimination would be unjustified subjection of disabled women to undergo forced sterilization, of which there is evidence around the world: this kind of discrimination is not experienced by women generally nor by disabled men, not at least anywhere near to the same extent as disabled women (MAKKONEN, 2002, p. 11).”

A categoria corpo e as mulheres com deficiência na concepção de Winker e Degele

Ao tratar da categoria corpo e pessoa com deficiência, segundo Diniz (2007), a deficiência teve seus estudos iniciados no Reino Unido em 1970. Assim, no decorrer do tempo, o mesmo constatou que a deficiência ultrapassava o conceito de apenas um corpo com lesão, pois também evidenciava a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência, especialmente pelo corpo, que é humilhado e segregado, por serem considerados “corpos deficientes”. No Brasil, o referido estudo é pouco investigado devido à soberania biomédica ainda presente na deficiência, como também o número pequeno de cientistas sociais que pesquisam o tema, especialmente por considerar a deficiência uma tragédia pessoal, no lugar de compreender que trata de justiça social (Diniz, 2007). Dessa forma, entender a deficiência como estilo de vida é admitir “a legitimidade de ações distributiva e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos” (DINIZ, p.11, 2007).

Nessa compreensão, é importante explicar que o entendimento de deficiência era construído pelo modelo médico de deficiência, que segundo Diniz (2007), trata da decorrência natural da lesão de um corpo, sendo assim, a pessoa com deficiência era objeto de cuidados biomédicos. A concepção do *modelo social* foi constatada, primeiramente, pela Upias⁵ ao verificar que a definição de deficiência não deveria ser considerada como um problema individual, mas social, isto é, retirar desse segmento a responsabilidade pela opressão e atribuir a incapacidade que a sociedade tem em prever e incluir a diversidade.

Ademais, o modelo médico foi substituído pelo modelo social, este dividido, por Diniz (2007), em primeira e segunda gerações de teóricos respectivamente: uma linha que tinha como prioridade duas metas, a de expandir o entendimento da deficiência como multidisciplinar no lugar da compreensão exclusiva médica da lesão. Dessa forma, criar os centros de pesquisa e cursos referentes à deficiência nas humanidades; o segundo objetivo era de incentivar a seguinte leitura sociológica: a ideologia capitalista é responsável pela opressão que essas pessoas sofrem devido a sua deficiência, como também a tipificação do indivíduo produtivo como sendo não-deficiente.

Assim, é importante lutar politicamente para eliminação das barreiras, efetivando a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, visto que “o capitalismo é quem se beneficia, pois os deficientes cumprem

5 . Rede política com objetivo, em destaque, de indagar o entendimento tradicional da deficiência (DINIZ, 2007).

uma função econômica como parte do exército de reserva e uma função ideológica mantendo-os na posição de inferioridade." (OLIVER; BARNES apud DINIZ, p. 22, 2007).

Essa evolução evidencia que a primeira geração das autoras do modelo social da deficiência tinha duas afirmações: "1) as desvantagens resultavam mais diretamente das barreiras que das lesões; e 2) retiradas as barreiras, os deficientes seriam independentes." (DINIZ, p. 59, 2007). Vale ressaltar que os teóricos iniciais do modelo social eram homens, predominantemente com lesão medular. E, foram as autoras feministas que, inicialmente, identificaram o paradoxo nas premissas do modelo social.

A segunda geração do modelo social foi decorrente das perspectivas pós-modernas e críticas feministas (1990-2000) e trouxe a questão que ao considerar efetivamente os papéis de gênero e a experiência do cuidado abalariam determinados princípios do modelo social (DINIZ, 2007).

A fim de que se tenha uma melhor compreensão da Categoria Corpo e As Mulheres Com Deficiência, na Concepção de Winker e Degele compreendemos que é necessário entender o trabalho realizado por Mattos (2011). Esta autora aborda a interseccionalidade tratada pelas autoras Nina Degele e Gabriele Winker na criação do significado desse conceito relacionando agência com estrutura e, enfatizando o nível das apresentações simbólicas no intuito de entender o funcionamento da indevida dominação ocorrida na sociedade (DEGELE; WINKER, 2007 e 2009; DEGELE; SOBIECH, 2007).

Segundo Mattos (2011) os resultados obtidos através das causas e efeitos das desigualdades sociais e discriminações da estrutura social, considerando a história e o contexto, é o que diferencia os meios que as produzem, estabilizam, perpetuam e naturalizam. Assim, para realizar a verificação da estrutura social, é preciso diminuir as categorias em quatro: classe social, raça, gênero e corpo (MATTOS, 2011). A intenção dessa medida, segundo a autora (2011) é verificar a fixação dessas categorias, o ingresso ao mercado de trabalho e as suas posições. Já o grau de identidade e as representações simbólicas aumentam as denominadas categorias de diferenciação (DEGELE; WINKER, 2007 e 2009; DEGELE; SOBIECH, 2007).

Dessa forma, a ideia principal do significado de interseccionalidade pode ser explicada através de normas, valores, ideologias e discursos, da mesma forma que estruturas sociais e identidades vão influenciar. No conceito de interseccionalidade, Winker e Degele defendem os três níveis de análise que são as estruturas sociais, identidades e representação simbólica, assim como as distintas categorias de diferenciação que vão causar e prolongar diversos modos de opressão na sociedade (MATTOS, 2011).

Contudo, existe um problema na teoria central, pois há uma concen-

tração na maioria dos casos, em um e no máximo dois níveis de análise. Entre os pesquisadores, não há um consenso nas questões de optar sobre as categorias que geram as desigualdades sociais (DEGELE; WINKER, 2007 e 2009; DEGELE; SOBIECH, 2007). Na estrutura social as autoras que consideram classe, gênero e raça acabam legitimando e estruturando as desigualdades sociais. Conforme Mattos (2011), as autoras Winker e Degele acrescentam a categoria corpo.

Ademais, no intuito de aprofundar o estudo, resgata-se a definição de Bourdieu (1972, p. 155; 2009, p. 87) sobre *habitus*, que é um conjunto de “disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”, isto é, são apreendidas e incorporadas ao corpo de maneira pré-reflexiva, inconsciente e automática, em que por meio da socialização, formulam a relação dos níveis das estruturas objetivas, cognitivas e identidade. Dessa forma, obter êxito na ligação entre agência e estrutura e, conseqüentemente investigar a interseccionalmente nas três condições: as estruturas sociais, representação simbólica e identidade, junto com as categorias de diferenciação que tornou natural, produziram e reproduziram as desigualdades sociais.

Para Mattos (2011) o *habitus* formula o intermédio do grau invisível das relações estruturadas, que influenciam e modelam os costumes das pessoas com as ações visíveis dos atores sociais, utilizadas para construir as relações. Para essa autora será ajustada às estruturas de poder e aquelas que as reproduzem. A classificação social é imperceptível à consciência dos indivíduos, visto que a ordem social vai pré reflexivamente, estabelecer na cabeça e corpo das pessoas (MATTOS, 2011). Para Bourdieu não é apropriada às criações de identidade dos atores e que as representações simbólicas realizem um cruzamento, assim reproduzindo e criando estruturas sociais (DEGELE; WINKER, 2009).

Winker e Degele defendem o que Bourdieu compreende sobre o dualismo, ou seja, estar nas estruturas sociais e corpos, para superá-los não é suficiente concentrar apenas na eficácia das palavras (MATTOS, 2011). As autoras entendem o grau da estrutura, em quatro categorias, sendo elas: classe, gênero, raça e corpo, mas nos níveis da identidade nas representações simbólicas, as categorias diferenciais não são estabelecidas a princípio. Mattos (2011) afirma que a importância das categorias varia conforme o objeto de investigação e do nível de averiguação. Ela defende que as categorias de diferenciação classe, gênero, raça e corpo têm o intuito de realizar a compreensão da relevância dessas categorias para o ingresso ao mercado de trabalho, desigualdade salarial e reprodução da força de trabalho. A referida autora entende que no grau da identidade as categorias estão abertas, com isso podem aparecer

novas categorias para delimitar os excluídos e incluídos (MATTOS, 2011).

A performatividade *queer* é compreendida quando o corpo deficiente estiver em um sistema de classificação e produção de sujeitos, em que o padrão da normalidade se encontra no marco das relações assimétricas e de desigualdade. Assim, segundo Hughes (2009), os corpos deficientes são tidos como corpos *queer*, inclusos no rol das corporeidades abjetas que vai contra a ordem social e delimita o sagrado e o profano. A conjuntura impura e pecado eram tidos como resultados das possessões demoníacas que relacionavam com a deficiência. A abjeção que o corpo deficiente vai apresentar interfere na relação com o outro e com o próprio corpo das pessoas que se sentem diferentes (HUGHES, 2009).

A reivindicação de que o outro faça parte dos padrões hegemônicos antropométricos, fisiométricos e psicométrico, fizeram/fazem com que as pessoas que não se enquadram neles fossem exterminadas, segregadas, excluída do convívio com aqueles que fazem parte desse padrão. A exteriorização da deficiência atinge o significado e a construção de corporeidade grega que estar incorporada eugenicamente na sociedade (AMARAL, 1995 e SILVA, 1986).

Mattos (2011) diz que as relações e poder das categorias são classismo, sendo as relações de dominância de classe através da quantidade de capital econômico, cultural e social, que vão surgir através da prática, diferenciações salariais, prestígios e reconhecimento social: o sexismo / heteronormatividade / racismo enfatiza a estagnação e, a liga na flexibilização do ingresso ao mercado de trabalho, ao qual exclui indivíduos que não se encaixam nos princípios hegemônicos, não ocidentais. A autora dar como exemplo o Bodis-mus, que é a hierarquização da capacidade das pessoas de serem responsáveis pelo desenvolvimento da sua força de trabalho, onde eram excluídos os idosos, doentes, pessoas com deficiência e todos aqueles considerados como não produtivos, junto com essa ideia tinha que, o crescimento da beleza e juventude tornava-se comercializável (MATTOS, 2011).

A categoria corpo, segundo Mattos (2011), devido aos interesses da comercialização, acaba sendo disseminado nos meios de comunicação que os esportes têm o poder de cura, profilaxia e do cuidado consigo mesmo. Frisando que cada pessoa pode moldar o seu corpo, delimitando uma relação direta entre vontade individual, corpo saudável, inteligência e o melhor desempenho no trabalho. As autoras Degele e Winker (2009, p.10) citam, como exemplo, a campanha publicitária realizada pela revista *Stern* que tinha o seguinte slogan: "Mais forte, mais saudável, mais inteligente".

As categorias de diferenciação trazem diversas maneiras de exclusão social. Nessa perspectiva, as categorias de diferenciação por se encontrar aberta acabam ficando visíveis as construções das linhas das diferenças, que

são naturalizadas e hierarquizadas nas relações, práticas sócias e institucionais, que levam a exclusão social. A violência simbólica pode legitimar justificar a dominação social na rotina, podendo demonstrar como funcionam os sistemas de classificação/desclassificação sociais aplicada em seus vários estados, desfazendo os códigos binários das categorias de diferenciação, que criam e reproduzem erroneamente assimetrias entre os indivíduos (MATTOS, 2011).

A invisibilidade das mulheres com deficiência no movimento feminista

As experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não se restringem ao da lesão corporal, mas está presente na estrutura social que choca com as diversidades e variação corporal humana. No modelo social da deficiência as pessoas com deficiência ganharam o reconhecimento como sujeitos de direitos humanos (MELLO; NUERNBERG, 2012).

O entendimento de gênero e deficiência é o corpo com impedimento e o poder derivado de discussão e consenso doutrinário. Diniz (2007) explicita a primeira geração dos estudos deficiência que era formada, em sua maioria, por homens com lesão medular, considerados pelas feministas como seres pertencentes da elite dos deficientes, conseqüentemente reproduziam o discurso dominante de gênero e classe presente na sociedade.

Em 1999 e 2000 o modelo social da deficiência modificou-se, com base na referida perspectiva feminista, sendo considerada como segunda geração:

Foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo doente, exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes para o centro das discussões – aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos. Foram as feministas que introduziram a questão das crianças deficientes, das restrições intelectuais e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, o papel das cuidadoras dos deficientes. Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significa viver em um corpo doente ou lesado (Diniz, 2007, p. 3-4).

Segundo Mello e Nuernberg (2012) algumas obras feministas criticam implicitamente ou explicitamente a ligação entre gênero e deficiência, como também chamam a atenção que os movimentos feministas não estão preo-

cupados com a deficiência. Assim, também, os movimentos das pessoas com deficiência na questão da formação da identidade das pessoas com deficiências, através da importância de se ter outras categorias identitárias, destacando a de gênero (VERNON, 1999).

No transcorrer da história, as mulheres com deficiência vêm sendo negligenciadas por esses dois movimentos, conforme a afirmação:

O status de mulheres com deficiência ressalta o seu duplo silêncio e opressão. O duplo silêncio de mulheres com deficiência se evidencia através da falta de uma perspectiva da deficiência na teoria e prática feminista, e na carência dos movimentos de direitos da deficiência em analisar como o gênero apresenta impacto sobre a deficiência (FERRI e GREGG, 1998, p. 429, tradução MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639).

Nessa concepção Theresia Degener, em reportagem publicada no site das Nações Unidas, sede no Brasil, fala sobre as políticas para as mulheres:

As políticas para as mulheres têm tradicionalmente ignorado as mulheres e meninas com deficiência, enquanto as políticas para pessoas com deficiência têm ignorado a questão de gênero. Mas se você é uma mulher ou uma menina com deficiência, você enfrenta discriminação e barreiras por ser mulher, por ser deficiente e por ser mulher e deficiente (ONU-BRASIL, 2006).

Mello e Nuernberg (2012) destacam que essas mulheres possuem dupla desvantagem, por terem a combinação da discriminação de gênero e deficiência. Como também a dupla vulnerabilidade que aumenta a sua complexidade quando associada às categorias de raças/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião.

O feminismo tem como foco central modificar as relações sociais de poder, ligadas à questão do gênero, presentes no cotidiano da pessoa. As desigualdades de gênero e táticas feministas encaram a subordinação das mulheres nas instituições do estado e sociedade civil (BRAH, 2006).

As teorias e prática feministas no pós-guerra visam desenraizar desigualdades advindas do entendimento de diferença sexual das teorias deterministas, estas defendem que as diferenças nascidas nas pessoas são os motivos das mulheres ocuparem determinada posição na sociedade (BRAH, 2006).

O conceito de diferença é vasto, por isso Brah (2006) sugere quatro conceitos de diferenças: 1) diferença como experiência, em que o feminismo tem como objetivo dar voz coletiva às experiências pessoais das mulheres através das forças sociais e psíquicas que definem a fêmea em mulher. Nessa compreensão Brah (2006, p. 360) afirma que: "a experiência não reflete de maneira transparente uma realidade pré-determinada, mas é uma construção

cultural. De fato, 'experiência' é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos 'realidade'. A autora considera a experiência como lugar para formar as pessoas, podendo dar como exemplo, as mulheres com deficiência que possuem a experiência da deficiência.

2) A diferença entendida como relação social, que é a forma como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas por meio do discurso econômicos, culturais, políticos e práticas institucionais. Brah (2006, p. 362-363) afirma que "Um grupo geralmente mobiliza o conceito de diferença [...], quando trata das genealogias históricas de sua experiência coletiva". Assim, também conceitua "diferença como relação social" e sublinha a articulação historicamente variável de micro e macro regimes de poder, dentro dos quais modos de diferenciação, tais como: gênero, classe ou racismo são instituídos em termos de formações estruturadas".

3) E, ainda, compreende a diferença como uma convivência social, que possui um caminho histórico e contemporâneo percorrido, como as ocasiões materiais e atuações culturais formulam as condições para a formação das identidades do grupo (BRAH, 2006). A diferença, como subjetividade, possui diversas críticas sobre as concepções humanistas do sujeito, lugar em que se originou unificado, unitário, racional e racionalista, focado na convicção e ideia do *homem universal*, fazendo parte de uma história, voltando à crítica para esse *homem europeu* no centro.

4) A diferença como identidade, vale ressaltar que, existem diferentes identidades presentes nas experiências, subjetividades e relações sociais. As identidades são construídas por meio de experiências formadas culturalmente nas relações sociais, sendo uma multiplicidade relacional em mudança contínua. Conforme Brah (2006, p. 371):

De fato, a identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o "eu".

Nesse entendimento, Brah (2006) fala que determinada identidade coletiva anula parcialmente vestígios de outras identidades, levando junto os traços diversos delas. A definição de diferença vai ser conforme as várias maneiras existentes de falas específicas sobre como a diferença é formada, contestada, reproduzida e ressignificada.

Existem formas diferentes que defendem a fixação de delimitações, sendo imutáveis entre grupos considerados diferentes. Já outras construções

apresentam a diferença como relacional, contingente e variável (BRAH, 2006). A diferença não será sempre um registro de hierarquia e opressão. No entanto, é fundamental saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, 2006).

A educação em direitos humanos como mecanismo de empoderamento das mulheres com deficiência

O papel da mulher na sociedade vem sendo discutido há anos, entre vários motivos, devido às práticas patriarcais. No Brasil, as mulheres mesmo com as crescentes políticas públicas de inclusão, em razão do gênero, acabam lidando com a falta de equidade, violência, ausência de educação, poucos espaços políticos de decisão, entre outros.

Conforme explanado anteriormente, quando se trata das pautas / reivindicações / necessidades das mulheres e meninas com deficiência, há uma intersecção entre a deficiência, gênero e violência, que raramente é acolhida. Pois a sociedade, em sua maioria, trata esse segmento como esquecido e invisível nas suas questões de gênero, sendo capacitistas⁶. Além das barreiras impostas em sua inclusão, restringindo a sua participação plena, com autonomia e independência. Assim, entende-se que a deficiência e gênero estão relacionadas e são construídas pela sociedade, havendo estereótipos que discriminam as mulheres e se interseccionam como: “sociais, econômicos, políticos, culturais e simbólicos” (ORITI, 2021, p. 8).

Para se combater a violência contra mulher, percebe-se uma maior abrangência para relacioná-la com a perspectiva de gênero, porém se encontra dificuldades ao associá-las com a deficiência, exemplificando o que ocorre na maioria das criações / manutenções de políticas públicas e nos movimentos da sociedade civil. Porém, quando ocorre essa associação gênero / deficiência, ela é tida erroneamente como um grupo homogêneo, excluindo-a das outras mulheres, utilizando como justificativa as suas necessidades específicas, considerando-as como “difíceis e complexas de gerenciar.” (ORITI, 2021, p. 8). O que reflete o preconceito e discriminação ainda presentes nesse seg-

6 “[...] categoria *capacitismo*, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. (Mello, 2016, p. 3266)”

mento, pois elas não são um grupo homogêneo nem restrito, no mundo há cerca de 20% de mulheres e meninas com deficiência, totalizando mais de 500 milhões com diferentes idades, deficiências, etnias, que vivenciam diversos contextos etc. (ORITI, 2021).

Ademais, é importante destacar a dupla marginalização das mulheres com deficiência, conforme a Recomendação Geral n. 18 do Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as mulheres (1991). Como também, em 1995, com a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, foram apontadas ações voltadas para assegurar o empoderamento de mulheres com deficiência. Porém, em 2006, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e em 2016, através da Observação Geral n. 3 sobre o artigo 6 da CDPF, houve o reconhecimento das múltiplas discriminações que mulheres deficiência enfrentam. Frisou-se a relação entre gênero e deficiência, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, agentes de suas vidas, ocupando espaço de decisão sobre questões relacionadas a elas. Outros destaques, como: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a declaração conjunta da ONU Mulheres, o Comitê da CEDAW e o Comitê de Especialistas da CDPD (2020), são instrumentos internacionais para combater a violência contra mulheres com deficiência, emponderá-las e assegurar a interseccionalidade entre deficiência (ORITI, 2021).

Contudo, apesar desse segmento ser o mais exposto à Violência Baseada no Gênero (VBG) e as barreiras de acesso às políticas públicas, elas ainda passam por dificuldades para serem incluídas nas estatísticas. Diante disso, apenas em alguns países são realizadas pesquisas sobre o assunto, em decorrência da falta, em nível mundial de critérios estatísticos. Ademais, 80% das mulheres com deficiência sofrem com VBG e ao comparar com as pessoas sem deficiência, elas têm quatro vezes mais chances de passarem violência sexual (ORITI, 2021).

Porém, por fatores como as diversas deficiências, intersecções e barreiras, as mulheres com deficiência não estão expostas à VBG da mesma forma. Destacam-se alguns motivos que demonstram essas diferenças como a idade, pois é na infância que as chances de sofrerem violências aumentam; os tipos de deficiência, a exemplo das mulheres surdas, com deficiência visual, com deficiência psicossocial, intelectual, com deficiências múltiplas e autistas a incidência de sofrem VBG é maior. Essa vulnerabilidade aumenta quando são relacionadas com outras minorias que sofrem preconceitos e discriminações, em relação à raça, religião, povos originários, pobreza, exemplificando as mulheres com deficiência indígenas são mais expostas a sofrerem essas violências.

A VBG pode ocorrer de maneiras implícitas que causa dificuldades em

reconhecê-las, os exemplos são: “esconder próteses ou bengalas, afastar cadeiras de roda ou negar medicamentos para limitar a autonomia da vítima e exercer mais violência” (ORITI, 2021, p. 16).

A reportagem realizada por Cintra e Scodeler (2019), divulgada no programa Fantástico da rede Globo, apresentou a alteração na Lei Maria da Penha, em junho de 2019, evidenciando que ampliou a proteção para as mulheres com deficiência. Passou a ser obrigatório constar no boletim de ocorrência as informações se a vítima já tinha ou ficou com alguma deficiência devido à agressão, ocorrendo à aplicação de penas mais rígidas dispostas no Código Penal Brasileiro.

Na referida reportagem, a presidente da Comissão da Mulher do Instituto dos Advogados Brasileiros destacou que, com essa modificação na lei, o Estado vai reconhecer quem são essas mulheres com deficiência que sofrem violência doméstica, como também saberá onde se encontram, e com isso mapeará, incluirá e melhorará as políticas públicas (CINTRA; SCODELER, 2019).

Conforme dados informados nessa reportagem o serviço 180 do Governo Federal, em 2018, atendeu 46.510 casos de violência contra a mulher e desse número, 8,5% são mulheres com deficiência (CENTRAL DE ATENDIMENTO À MULHER - 180 apud CINTRA; SCODELER, 2019). O Ministério da Saúde, em 2018, informou que em um total de 117.669 mulheres que foram vítimas de violência domésticas e atendidas nas unidades de saúde no Brasil, 6% eram mulheres com deficiência (MINISTÉRIO DA SAÚDE apud CINTRA; SCODELER, 2019). Outro dado é que de 22.918 casos de estupro cometidos contra mulheres, 10,3% das vítimas são mulheres com deficiência (ATLAS DA VIOLÊNCIA 2018 apud CINTRA; SCODELER, 2019). Nos estupros coletivos 12,2% foram contra mulheres com deficiência.

Maria da Penha falou na reportagem, entre os assuntos, sobre a invisibilidade das pessoas com deficiência para o poder público, a exemplo da falta de intérprete de libras nas delegacias para atender as deficientes auditivas, como também nos casos das deficientes que fazem uso de cadeira de rodas e precisam de uma companhia para levá-las até o local para fazer a denúncia. Ela destacou que, na maioria das vezes, a companhia que essas mulheres têm é o próprio agressor (CINTRA; SCODELER, 2019).

Nessas perspectivas sobre as múltiplas violências sofridas pelas mulheres com deficiência, há necessidade de empoderá-las para que exerçam os seus direitos. É, nessa compreensão, que este estudo vê a Educação em Direitos Humanos como instrumento capaz de contribuir para esse empoderamento.

É importante destacar que, no Brasil, a história da Educação em Direitos Humanos, conforme Silva (2015, p. 8), é recente devido à construção da

sociedade brasileira que passou por longos períodos da escravidão e da ditadura, em que a sociedade conviveu com culturas e práticas antidemocráticas, como o desrespeito e violações aos direitos dos seres humanos e à natureza, atos preconceituosos, discriminatórios, entre outros. Tornou-se uma sociedade construída com base na cultura de violências.

A Educação em Direitos Humanos, segundo Silva (2015, p.7) entende que “os direitos humanos são interdependentes, indivisíveis e transversalizam todas as áreas de conhecimento, considerando que o ser humano é visto na sua totalidade”. A autora destaca a importância de estimular o pensamento e apreensão dos conhecimentos teórico-metodológicos com relação aos direitos humanos no sentido de instrumentalizar as pessoas na defesa dos seus direitos.

Silva (2015, p. 8) defende que o objetivo da Educação em Direitos Humanos é formar as pessoas para uma cidadania ativa, isto é “[...] processos de intervenção para a concretização dos direitos legalmente constituídos, de novos direitos, e a reclamação de direitos violados, com vista a promover a cultura de respeito integral aos direitos humanos e à natureza”.

Nessa compreensão, Silva (2015, p.9) destaca o papel e o desafio da educação orientada para defesa dos direitos humanos:

Promover uma educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas, com a preservação da natureza, e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade, de fato, democrática, fundamentada nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade.

Segundo, essa mesma autora, a educação nessa perspectiva pretende fortalecer o Estado Democrático de Direito, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988, dar apoio para a efetivação das leis, pareceres e resoluções que garantem os direitos, visando uma sociedade justa e igualitária em termos do acesso aos direitos. É necessário para essa efetivação, que as pessoas saibam os seus direitos e os deveres, e se vejam como sujeitos de direitos operantes na sociedade.

Silva (2015, p. 9) defende a importância de políticas públicas implementadas nos sistemas de ensino, em que a Educação em Direitos Humanos esteja como “eixo norteador e transversal dos Projetos Pedagógicos Institucionais, e se materializem no currículo escolar”. E, ainda, que o currículo deve abarcar os componentes curriculares definidos oficialmente e as temáticas sobre a diversidade, nas diversas individualidades da educação, tendo em vista que a educação em direitos humanos contribui para tornar os professores e alunos com e sem deficiência, mais humanizados. As temáticas dos Direitos

humanos “se complementam e se inter cruzam com a educação e os conhecimentos específicos das diferentes áreas” Silva (2015, p.10).

Tavares (2008, p. 126) fala sobre a questão do empoderamento das mulheres sem terra e a relação com a Educação em Direitos Humanos e os seus resultados:

Entre 2006 e 2007 uma interessante experiência de formação cidadã na perspectiva da educação em direitos humanos foi desenvolvida junto a mulheres sem terra em Pernambuco, com o objetivo principal de contribuir para o seu empoderamento. O resultado dessa ação apontou para a necessidade da expansão e continuidade desse trabalho como forma de criar alternativas à vulneração dos direitos das mulheres e à situação de sua exclusão das esferas do poder.

Diante dessa realidade, fica evidente a importância de trabalhar a Educação em Direitos Humanos como mecanismo de empoderamento das mulheres com deficiência, ao possibilitar a formação cidadã, e contribuir para torná-las mulheres capazes de exercerem a sua cidadania consciente, ao serem conhecedoras dos seus direitos e deveres.

Considerações finais

Como foi possível explicitar no desenvolvimento deste estudo, as mulheres historicamente sofrem com a exclusão, principalmente, na questão de poder e de inclusão social, em especial, as mulheres com deficiência. Conforme defende Tavares (2008) a educação é um meio para alterar essa violência enraizada, que vai ao encontro do entendimento das Nações Unidas, considerando que a Educação em Direitos Humanos colabora para no exercício dos Direitos Humanos e das reclamações quando os direitos são violados.

Essas mulheres possuem dupla vulnerabilidade e múltiplas ou agravadas discriminações, levando em consideração a questão do gênero e da deficiência, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Diante do processo histórico de violações, além disso, as mulheres com deficiência sofrem com a invisibilidade pelos movimentos feministas e, também, com as negligências de políticas públicas quando não tratam a questão de gênero nos estudos sobre a deficiência.

Dessa forma, é fundamental que a educação seja voltada para o crescimento do indivíduo e das suas experiências que foram compartilhadas na democracia, cidadania e direitos humanos no ambiente escolar. É, a Educação em Direitos Humanos que trata da educação com intuito de promover a ci-

dadania e a participação do indivíduo na democracia, valorizando os direitos fundamentais e, ensinando os alunos através do convívio com as diferenças a se transformarem seres humanos preparados para a prática da cidadania. O objetivo é que a pessoa passe a se perceber como sujeito de direitos e deveres, e contribua para a reivindicação dos mesmos.

Vale ressaltar que, a educação em direitos humanos é um processo contínuo e que passa sempre por melhorias e, é fundamental a inclusão destes valores projeto político-pedagógico e na rotina escolar e, nos diversos espaços educativos da sociedade, como meio de empoderar as mulheres com deficiência.

Referências

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Editora Abril Cultura/Brasiliense, 1985.

AMARAL, Lígia A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Esquissés d'une théorie de la pratique: précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, 1972.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: *Cadernos PAGU*, Campinas, v. 26, jan./junho, p. 329-376. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2019.

DEGELE, Nina; WINKER, Gabriele. *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. 2007. Disponível em: <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/>

degele/dokumente-publikationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf.
Acesso em: 23 jul. 2019.

DEGELE, Nina; SOBIECH, Gabriele. Fit for Life? - Soziale Positionierung durch sportive Praxen. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 31, n. 69, p. 109-118. 2007. Disponível em: <https://www.bisp-surf.de/Record/PU201103002830/Solr> Acesso em: 24 nov. 2023.

DEGELE, Nina; WINKER, Gabriele. *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. 166 Seiten, 2009 | 2, unveränderte Auflage 2010 transcript (Verlag) 978-3-8376-1149-6 (ISBN).

DINIZ, Debora. *O que é deficiência?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/TgD9wYJLfpXPnG4KSP36rZK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 jul. 2019.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Deficiência, cuidado e justiça distributiva. *Série Anis*, Brasília: Letras Livres, 2007.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anais 28*, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho, 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf Acesso em: 23 jul. 2019.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. *Gênero e desigualdade*. São Paulo: Editora Sempreviva Organização Feminista, 1997.

HUGHES, Bill. Disability and Body. In: BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len (org.). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press, 2002. p. 58-76.

HUGHES, Bill. Wounded/Monstrous/Abject: A Critique of the Disabled Body in Sociological Imaginary. *Disability & Society*, Colchester (Inglaterra), v. 24, n. 4, p. 399-410, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590902876144> Acesso em: 24 nov. 2023.

MAKKONEN, L. L. M. Timo. *Multiple, compound and intersectional*

discrimination: bringing the experiences of the most marginalized to the fore. Institute For Human Rights Åbo Akademi University. April, 2002. Disponível em: <https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2018/03/2002-Makkonen-Multiple-compound-and-intersectional-discrimination.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MATTOS, Patrícia. O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XV. Anais.* Curitiba, Paraná. 2011. Disponível em: https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=171 Acesso em: 24 nov. 2023.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/03.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciênc. saúde colet.* 21 (10). 2016, p. 3265-3276. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2019.

ORITI, Chiara. Aceitando o desafio. Mulheres com deficiência: por uma vida livre de violência. Um olhar inclusivo e transversal. *ONU Mulheres Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres.* Montevideu. 2021. Disponível em: https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2021/09/Documento_Aceitando-o-desafio%20PT%20WEB.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas *In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. Apresentação da Coleção.* São Paulo: Cortez, 1. ed. 2015. p. 7-19.

SILVA, Otto M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje.* São Paulo: Cedas, 1986.

TAVARES, Celma. *Democracia e direitos humanos na formação em gênero: o*

caso das mulheres sem terra em pernambuco. Org & Demo, Marília, v. 9, n.1/2, p. 125-142, jan./dez., 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/56>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VERNON, Ayesha. The Dialectics of Multiple Identities and the Disabled People's Movement. *Disability & Society*, Colchester (Inglaterra), v. 14, n. 3, p. 385-398, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599926217>. Acesso em: 24 nov. 2023.

Recebido em: 27 de fevereiro de 2023.

Aprovado em 14 de novembro de 2023.

A gamificação como ferramenta metodológica nas práticas educativas em direitos humanos

- La gamificación como herramienta metodológica en las prácticas educativas en derechos humanos
- Gamification as a methodological tool in educational practices in human rights

Victor Hugo Laurindo¹

Jemina de Araújo Moraes Andrade²

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões³

Resumo: O presente estudo visa apresentar a gamificação como uma possibilidade de estratégia metodológica para a efetivação e consolidação da Edu-

1 Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutorando em Direito Econômico pela Universidade de Lisboa, Portugal. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - EDUCANORTE. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Amapá, Brasil. victor.laurindo@ifap.edu.br

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - EDUCANORTE. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Amapá, Brasil. jemina.andrade@ifap.edu.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no curso de Direito e nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED/UNIFAP) e Educação na Amazônia (EDUCANORTE). simoeshcg@gmail.com

cação em Direitos Humanos (EDH) na educação formal, destacadamente na educação superior. Justifica-se a partir da compreensão de que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm o dever de fomentar o debate acerca dos direitos humanos de diversas formas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão e a gamificação surge como proposta dinâmica e ativa que pode auxiliar na promoção da consolidação desses fundamentos com a troca de experiências e saberes, preparando para o exercício da cidadania. O problema desse estudo consiste em saber: de que forma a gamificação, enquanto ferramenta metodológica de ensino, pode favorecer na construção e consolidação de saberes e troca de experiência em direitos humanos na educação superior? Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, do tipo exploratório, com abordagem qualitativa. Os resultados apontam que o interesse pela Gamificação vem se intensificando nos últimos tempos, com destaque para a área da educação, todavia, ainda precisa ser mais explorada nas práticas em direitos humanos, pois acredita ser uma ferramenta viável e promissora para a construção e fortalecimento de uma formação mais humana, de emancipação e empoderamento dos sujeitos para o exercício da cidadania com criticidade nos diversos espaços.

Palavras-chave: Gamificação. Práticas educativas. Educação em Direitos Humanos. Educação Superior.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo presentar la gamificación como una posible estrategia metodológica para la implementación y consolidación de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la educación formal, particularmente en la educación superior. Se justifica entendiendo que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el deber de incentivar el debate sobre los derechos humanos de diferentes maneras, ya sea en la docencia, la investigación o la extensión y la gamificación surge como una propuesta dinámica y activa que puede ayudar a promover la consolidación de estas fundaciones con el intercambio de experiencias y conocimientos, preparándonos para el ejercicio de la ciudadanía. El problema de este estudio es: ¿cómo puede la gamificación, como herramienta metodológica de enseñanza, contribuir a la construcción y consolidación de conocimientos y al intercambio de experiencias en derechos humanos en la educación superior? Se trata de un estudio bibliográfico, exploratorio, con enfoque cualitativo. Los resultados indican que el interés por la Gamificación se ha ido intensificando en los últimos tiempos, con énfasis en el área de la educación, sin embargo, aún necesita ser explorada más a fondo en las prácticas de derechos humanos,

ya que se cree que es una herramienta viable y prometedora para construir y fortalecer una formación más humana, de emancipación y empoderamiento de los sujetos para ejercer críticamente la ciudadanía en diferentes espacios.

Palabras clave: Gamificación. Prácticas educativas. Educación en Derechos Humanos. Educación universitária.

Abstract: The present study aims to present gamification as a possible methodological strategy for the implementation and consolidation of Human Rights Education (HRE) in formal education, particularly in higher education. It is justified based on the understanding that Higher Education Institutions (HEIs) have a duty to encourage debate about human rights in different ways, whether in teaching, research or extension and gamification emerges as a dynamic and active proposal which can help promote the consolidation of these foundations with the exchange of experiences and knowledge, preparing for the exercise of citizenship. The problem of this study is: how can gamification, as a methodological teaching tool, contribute to the construction and consolidation of knowledge and the exchange of experience in human rights in higher education? This is a bibliographical, exploratory study, with a qualitative approach. The results indicate that interest in Gamification has been intensifying in recent times, with emphasis on the area of education, however, it still needs to be further explored in human rights practices, as it is believed to be a viable and promising tool for building and strengthening a more human formation, of emancipation and empowerment of subjects to exercise citizenship with criticality in different spaces.

Keywords: Gamification. Educational practices. Human Rights Education. University education.

1. Introdução

O conjunto dos direitos humanos é fruto de um constante processo de luta de diversos segmentos, liderados por movimentos sociais e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), que influenciou diversos países, dentre eles o Brasil a incorporar seus valores em seu ordenamento jurídico, cujo resultado também perpassa pela implementação

de políticas públicas em diversas áreas.

A Constituição Federal de 1988, como exemplo, prevê entre os fundamentos do Estado Democrático de Direito, a cidadania, dispondo ainda de um rol de direitos fundamentais, dentre eles o direito a educação (BRASIL/CRFB,1988). No âmbito das normas infra legais, a Lei n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também dispôs em seu art. 2º, que entre as finalidades da educação está o de estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL/LDB, 1996).

As iniciativas de implementação da cultura dos direitos humanos na educação são diversas, a exemplo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, que prevê sua aplicação em diversos eixos, sendo eles: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais da justiça e segurança pública e; educação e mídia (BRASIL/PNEDH, 2009), além da Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), devendo ser observada pelos sistemas de ensino e suas instituições, tanto no âmbito da educação básica quanto superior. (BRASIL/DNEDH, 2012, art. 1º).

Assim, com base na necessidade de se efetivar a política educacional da EDH, no campo da educação formal, especialmente na educação superior e considerando as diversas possibilidades de ferramentas metodológicas ativas, dinâmicas e diversificadas, esse estudo se propõe a discutir a viabilidade de efetivar práticas educativas em direitos humanos por meio da ferramenta denominada ‘gamificação’.

A esse propósito, a gamificação é considerada um instrumento que vem sendo utilizada com frequência no processo de treinamento ou atividades educativas em diversas áreas. No campo da educação, seu objetivo consiste em motivar os sujeitos para assimilar conhecimento com interação social por meio de atividades diferenciadas envolvendo o protagonismo estudantil com desenvolvimento de jogos e dinâmicas.

Desse modo, acredita-se que o trabalho de inserir os direitos humanos nas ações universitárias se demonstra essencial para propor mudanças de paradigmas dominantes, com a transformação pautada em valores da dignidade humana, solidariedade, cidadania e justiça social. Para que isso ocorra, é necessário utilizar-se de ferramentas inovadoras, que gerem o interesse e envolvimento de toda comunidade, dialogando com as temáticas em direitos humanos para uma formação humana, voltada para o exercício ativo da cidadania.

Trata-se, portanto de uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico e documental, com uma abordagem qualitativa, utilizando-se dos estudos de Candau (2001), Freitas (2001), Piovesan (2018), Deterding *et al.* (2011) e Orlandi *et al.* (2018), e nos documentos denominados de PNEHD (2006) e as DNEHD (2012).

O estudo está dividido em três momentos. Inicialmente busca-se apresentar como o direito à educação está estabelecido e deve ser compreendido no ordenamento jurídico brasileiro e como a gamificação vem sendo utilizada na área da educação. Em seguida, analisa-se os aspectos históricos e legais dos direitos humanos e da EDH, destacando sua importância no currículo da educação formal, especialmente no campo da educação superior. Por fim, discute-se sobre os principais fatores que podem favorecer no uso da gamificação no processo de ensino e consolidação da educação em direitos humanos na educação superior.

2. O direito a educação e a gamificação como possibilidade metodológica ativa nas práticas educativas

Conforme preceitua a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito fundamental, estando no rol dos direitos sociais, com previsão no artigo 6º e nos artigos 205 a 214, sendo estabelecida como um direito de todos e dever do Estado e da família, destacando a sua finalidade de buscar “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Nota-se que a educação exerce um papel importante na consolidação de um estado democrático de direito, com missão e responsabilidade social nada simples. No entender de Libâneo (1994), ela é considerada um fenômeno social, universal e imprescindível à existência e funcionamento de todas as sociedades, pois não há que se falar de sociedade sem que ocorra prática educativa e vice e versa. Assim, acredita-se que a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo que promove que os sujeitos possam ter conhecimentos e experiências culturais que os habilitam a atuar no meio social.

Para que a educação cumpra seu papel, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado e integral do indivíduo, não basta dispor-se a atender apenas à prescrição das normas em vigor, é preciso formar numa perspectiva humanística, voltada para as demandas sociais, articulando as práticas ao exercício da cidadania. Para que esse processo seja exitoso é necessário

que as instituições de ensino se utilizem de metodologias didáticas, criativas e ativas.

No âmbito da educação formal, destacadamente a educação superior, o ensino, embora não sendo o único e o mais importante, tem sido um dos eixos mais evidenciados quando se trata do processo de aprendizagem. Por consequência, o fazer docente necessita dispor de diversas estratégias para alcançar tal objetivo, qual seja, consolidar o conhecimento, não apenas com a teoria, mas articulando-a a práxis educativa.

O ato de ensinar por meio do compartilhamento, seja com trocas de saberes e ou de experiências, não é tarefa fácil, pois não existe fórmula ou receita pronta para seguir. No entender de Roldão (2007) a função de ensinar na atualidade deve ser marcada por uma dupla transitividade e pela mediação. Ensinar deve ser visto como o processo de fazer aprender alguma coisa a alguém, só se completando naquele que aprende, requerendo-se assim, uma dupla transitividade (sujeitos ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos aprendem sob a mediação de quem ensina).

Portanto, a educação defendida nesse estudo, é aquela pautada na autonomia do discente e na sua capacidade criativa de buscar soluções para conflitos do mundo, na tentativa de desconstruir a forma arraigada de ver, compreender, julgar, avaliar e investigar as coisas. Para tanto, o fazer docente deve sair da concepção de ensino tradicional (educação bancária) e partir do entendimento, que a educação deve ser vista como uma prática libertadora, por meio de uma educação dialógica, tal como Freire (2011) em sua obra *pedagogia do oprimido* afirma: a educação autêntica, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

Na tentativa de tornar as práticas educativas exitosas, que favoreça um ensino-aprendizado com qualidade e efetividade, nota-se que existem diversos ramos de estudos na área que visam auxiliar na formação dos futuros docentes, a exemplo da didática, na qual segundo Libâneo (2008) “diz respeito à mediação da aprendizagem feita pelo professor” e para Veiga (1989, p. 61-62) considera-a como a

[...] ciência e área de estudo que a partir de princípios e experiências educacionais, emergidos na realidade existencial, orienta o professor na utilização de recursos humanos e materiais, procedimentos e comportamentos com vistas à criação de uma dinâmica do processo de ensino aprendizagem capaz de ensejar o máximo de desenvolvimento dos que deles participarem.

Da concepção apresentada, é possível evidenciar como sendo um campo de estudo que tem como objetivo auxiliar o futuro docente a utilizar-se de recursos humanos e materiais, com vistas a construir um processo de

ensino aprendizagem que permita uma interação entre os envolvidos. Essa definição também está em consonância com a compreensão defendida por Gil (1997) ao destacar a didática como a sistematização e racionalização do ensino, constituída de métodos e técnicas das quais o professor deve empregar para que possa efetivar sua intervenção no comportamento do estudante.

Na visão de Almeida et al. (2011), a relação professor-aluno é primordial para a prática educativa, pois a atividade educativa é, fundamentalmente, uma relação entre seres humanos, objetivando a plena humanização dos sujeitos envolvidos. Como exemplo desses instrumentos metodológicos com potencial para facilitar a construção do conhecimento de forma criativa e lúdica, destaca-se a Gamificação.

A literatura aponta que a proposta da gamificação, vem se destacando na contemporaneidade, uma vez que ela serve de mecanismo para motivar as pessoas no processo de ensino-aprendizagem, a exemplo da utilização de competições saudáveis, premiações e dinâmicas que prestigiam a produtividade. Além disso, pode ser representada pela utilização de mecânicas e dinâmicas de jogos para levar os indivíduos a cumprir metas e objetivos de maneira agradável.

Verifica-se também que a referida metodologia tem sido utilizada em diversas áreas, como saúde, negócios e educação, atingindo resultados positivos na motivação e no engajamento dos participantes (DETERDING et al., 2011). Especificadamente no campo educacional, foco desse estudo, nota-se que ela tem demonstrado potencial para melhorar o processo de aprendizado, aumentando a motivação e a retenção de informações (KAPP, 2012).

Em termos conceituais, a gamificação pode ser compreendida como sendo utilização de elementos de jogos em ambientes não relacionados a jogos. A “gamificação” usa elementos de jogos para fins diferentes do uso normal esperado por jogos de entretenimento (DETERDING et al., 2011). Já Kapp (2012) descreve a gamificação como a aplicação de elementos de jogos, estética e mentalidade lúdica com o intuito de engajar pessoas, estimular comportamentos, fomentar aprendizagem e solucionar questões.

No entender de Silva e Levandoski (2008) a ideia do jogo, trabalhada na gamificação, não é aquela associada a simples diversão, distração, do lúdico pelo lúdico, mas sim como jogos pedagógicos, cujo propósito consistem em: trabalhar a autoconfiança; aumentar a concentração e o raciocínio lógico; e a afetividade; levar à construção do conhecimento e à aprendizagem significativa.

Segundo Rivera e Garden (2021) o termo gamificação começou a se tornar mais convencional por volta do ano de 2010, embora exista várias definições diferentes, sua principal característica é o emprego de alguns elemen-

tos dos jogos sem transformar o processo de aprendizagem em um jogo completo. Os autores em sua pesquisa partem do conceito de gamificação como o uso de atributos do jogo fora do contexto de um jogo com o objetivo de alcançar a aprendizagem.

De acordo com Orlandi et al. (2018), a gamificação tem potencial para incorporar várias estratégias a fim de capturar a atenção dos estudantes e aguçar sua curiosidade. Ao combinar elementos que promovem participação e engajamento, tal ferramenta pode levar à redefinição do processo de aprendizado. Para os autores, a gamificação tem uma ampla gama de usos além do contexto educacional. Considerando as esferas educacionais, é plenamente aplicável em vários níveis de ensino - fundamental, médio, superior e pós-graduação, a nível *stricto e lato sensu* - tanto em ambientes físicos quanto virtuais (ORLANDI et al, 2018).

Neste sentido, a gamificação pode ser realizada desde o emprego de mecânicas simples, apenas com a finalidade única para promover mudanças no comportamento dos indivíduos através de recompensas, até o emprego de instrumentos mais elaborados que buscam motivar intrinsecamente os indivíduos a desempenharem os seus papéis da melhor forma possível dentro do contexto em que se encontram. Nesse sentido, Orlandi et al. (2018, p. 26) resumem as diversas possibilidades de aplicação dos elementos da Gamificação dentro das atividades de ensino:

[...] não seguem uma regra ou um padrão, sendo que podem ser aplicados em sua totalidade ou parcialmente; podem requerer recursos financeiros ou apenas a remodelagem de procedimentos já existentes, sem que isso signifique custos adicionais; podem abranger todo um período de semestre, ou apenas um curto período pré-determinado; podem significar uma atividade ou apenas um projeto; podem resultar em tarefas teóricas ou procedimentos práticos a serem alcançados; podem ser aplicados em ambientes virtuais ou presenciais de aprendizagem; tudo vai depender da finalidade, dos recursos disponíveis, tanto humanos, quanto financeiros, como pedagógicos, do apoio da Instituição de Ensino e outras variáveis a serem consideradas, visto que o conceito tende a redefinir o processo de aprendizagem, resgatando o interesse e a participação com vistas ao crescimento intelectual.

Assim, conforme esse entendimento, qualquer tentativa de gamificação implica em realizar pesquisas, concentrar-se nos objetivos traçados, ouvir os participantes do processo - professores e alunos - direcionando esforços para solucionar problemas e exercitar continuamente a criatividade. Isso ajuda a superar dificuldades e resistências em relação à introdução desta nova abordagem (ORLANDI *et al*, 2018).

A corroborar com esse entendimento, Japiassu e Rached (2020) em

uma revisão integrativa dos trabalhos sobre gamificação no processo de ensino-aprendizagem, selecionaram quatro trabalhos para análise e de acordo com as pesquisas realizadas, observou-se que houve um aumento no interesse dos alunos e facilitação do entendimento das disciplinas. Além disso, notou-se uma maior disposição em desejar aprender mais sobre os temas estudados, graças ao caráter lúdico da gamificação. Logo, acredita-se que tal ferramenta é uma metodologia ativa e divertida que permite aos alunos aprender enquanto se divertem com um determinado assunto.

Maranhão e Reis (2019, p. 1) ao avaliarem o uso de metodologias ativas gamificadas em uma turma de graduação em odontologia, destacaram que tal ferramenta facilitou “[...] a motivação e o aprendizado do diferente, lúdico, instigante e atrativo, da resposta imediata, da flexibilidade do pensamento, do desenvolvimento do raciocínio lógico e do foco de atenção e concentração”.

Fragelli (2017) aplicou métodos de gamificação a noventa alunos do curso de Fisioterapia e constatou que houve engajamento dos discentes por meio da avaliação do comportamento, já que foram participativos; emocionalmente demonstraram interesse e alegria; e cognitivamente foi verificado o interesse em alcançar maior aprofundamento dos temas trabalhados nas atividades gamificadas. Ademais, verificou-se que as atividades gamificadas permitem ainda a realização de *feedback* imediato e frequente aos alunos, bem como possibilitam simulação de questões da vida real em interação significativa.

Cabe destacar que, apesar de se constatar benefícios na aprendizagem por meio dessa ferramenta, é crucial que os professores estejam adequadamente preparados para isso, familiarizados com uma ampla gama de métodos e capacitados para utilizar corretamente a gamificação e avaliar seus resultados. Isso pode ajudar a reduzir resistências e preconceitos relacionados à adoção dessa prática nas instituições de ensino (ORLANDI *et al*, 2018).

Desse modo, seguindo as lições de Castro e Gonçalves (2018) acredita-se que um dos principais desafios para se utilizar da Gamificação nas práticas educativas está na necessidade de treinamento docente e a conciliação entre os elementos de gamificação com as Tecnologias de Informação e Comunicação disponíveis, bem como elevar sua aplicabilidade em todos os níveis de ensino e áreas da educação formal, com destaque para a educação superior.

3. Os direitos humanos e sua importância no currículo da educação superior

De acordo com os estudos de Tosi (2001, p. 19), em se tratando do processo histórico ocidental dos direitos humanos, “o marco temporal vai desde os primórdios da modernidade no Ocidente (Séculos XV/XVI), até a Declaração Universal das Nações Unidas de 1948”, ocorrendo a partir desse período, um processo de expansão e/ou universalização dos direitos humanos no mundo.

Por meio dos testemunhos documentais em direitos humanos registrados na história, depreende-se que estes representam não apenas anseios e ideais de vida, mas também transparece a intenção de libertação, reivindicação e conquista por melhores condições entre as pessoas, diante das atrocidades, explorações, opressões e preconceitos vivenciados pela humanidade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na transição democrática e na institucionalização dos direitos humanos, trazendo em seu bojo o valor da dignidade da pessoa humana como núcleo essencial e informador de todo o ordenamento jurídico, o que serve de critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação e compreensão das normas. Este valor e os direitos e garantias fundamentais constituem princípios constitucionais que conferem suporte axiológico ao sistema jurídico brasileiro (PIOVESAN, 2018, p. 499).

Nesse processo, é inegável que houve um avanço significativo em termos de criação de normas e políticas voltadas para os direitos humanos, fruto de inspiração e incorporação de diversos documentos internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948. Entretanto, para Piovesan (2018), ainda existe certo “atraso” na efetivação desses fundamentos, pois, ainda há muito a ser conquistado, cabendo, portanto, ganhar novos rumos e ampliar o espaço de discussão.

No Brasil, verifica-se que a década de 1990 foi significativa para a construção de políticas públicas e engajamento do Estado para uma Educação em Direitos Humanos, a qual nesse momento passaria a atuar ao lado da sociedade civil. Considera-se ainda que esse movimento se deu por meio de lutas e pressões populares, sendo um importante passo para emancipação em prol da conquista e exercício da cidadania, de modo que com o passar dos anos vem crescendo, visto que as EDH se multiplicam, apesar de “[...] que a maior parte delas tem sido realizada em âmbitos de educação não formal, aspecto tradicionalmente privilegiado pela educação popular.” (CANDAU, 2007, p. 401-402).

Isto é, constata-se que a EDH não nasceu dos interiores das academias, nem do engajamento do Estado, mas sim, é fruto da interação de movimen-

tos sociais, com origem na educação popular, que gradativamente foi migrando e se consolidando nos espaços da educação formal e incorporadas pela via das políticas públicas.

A educação, em sentido amplo, de acordo com o entendimento de Graciano (2005) deve ser considerada como um elemento essencial para a concretização da conquista dos direitos humanos, visto que perpassa por um processo educativo constante. Logo, compreende-se que está presente na vida dos sujeitos desde o nascimento, exaurindo-se apenas no momento da morte.

Inserir os direitos humanos no processo educativo, seja pela via formal ou não formal, implica em “transmitir valores que constituem o arcabouço de uma cultura dos direitos humanos, [que] também recompensa a alma e retempera o ânimo” (HERKENHOFF, 2011, p. 17). Acrescente-se ainda que a EDH consiste na busca por uma formação de sujeitos de direitos, a partir da mudança e da transformação social de suas realidades, dentro de uma perspectiva libertadora, voltada para o empoderamento tanto individual quanto articulado aos grupos sociais vulnerabilizados, de modo a impulsionar o exercício de uma cidadania ativa, capaz de não só reconhecer, como também de reivindicar direitos (CANDAU, *et al* 2013).

Acredita-se que a EDH deve representar mais do que a transmissão de conteúdos para uma formação tecnicista, certamente expressa-se como um mecanismo para a construção de cidadania dos sujeitos, envolvendo todas as classes, idades e outros aspectos de uma sociedade. Pode ser também compreendida como “uma forma de o sujeito reconhecer a importância da dignidade e, sobretudo, agir visando a conquista, a preservação e a promoção de uma vida digna” (PEQUENO, 2008, p. 27).

Considerando a publicação de diversos instrumentos orientadores em EDH como o PNEDH (ed. 2018) e a Resolução n. 1/2012-CNE, os sistemas de ensino e as instituições de ensino têm o dever de instituir a cultura do respeito aos direitos humanos, contudo, devem estar preparados para enfrentar tensões e desafios no tocante a resistências a essas mudanças. A propósito, sobre essas ações, verifica-se que podem ocorrer sob diversas maneiras e com diversas temáticas, pois,

[...] hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc... Até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os mais diversos enfoques (CANDAU, 2001, p. 188).

Nesse sentido, constata-se inúmeras possibilidades de trabalhar com os direitos humanos no campo da educação formal, especialmente na educação superior, instituindo-o como uma cultura no ambiente acadêmico, no qual a EDH é considerada um grande chapéu, a qual derivam discussões com enfoques diferentes, que podem ir desde a questão ambiental até as questões de gênero, étnicas entre outras, sendo considerada uma temática transversal.

A inserção da EDH na educação tornou-se uma política imperativa, considerando que a Resolução CNE/CP 1/2012 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Tal Resolução tem por objetivo a “formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012, art. 5º). Para isso, orienta os sistemas de ensino e as instituições ao realizarem seu planejamento e desenvolvimento das ações de EDH adequarem às suas necessidades, os quais podem ser trabalhadas da seguinte forma, tal como previsto no art. 7º:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Assim, verifica-se a real necessidade de inserir a temática da EDH no currículo da educação formal, tanto básica, quanto superior, a qual pode ocorrer sob diversas formas, seja pela transversalidade, como um conteúdo específico, de maneira mista, não sendo um rol taxativo. Trata-se, portanto de uma tarefa central para as instituições de ensino trabalhar de forma articulada com os sujeitos envolvidos, devendo ainda estimular outras práticas educativas, ligadas a ações de extensão e de pesquisas. O propósito maior é a promoção dos direitos humanos (DH), em diálogo com os diversos setores, dentre eles os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade, os movimentos sociais e a própria gestão pública (BRASIL, 2012).

Desse modo, é possível constatar que as bases das DNEDH, em vigor, têm por finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social, estando fundamentada em diversos princípios, dentre eles, o da dig-

nidade humana e na igualdade de direitos, na democracia, ou seja, na capacidade de formar para o exercício da cidadania ativa, com sujeitos críticos e capazes de difundir essa cultura.

A proposta de educar para os direitos humanos no âmbito do Brasil está intimamente ligada ao processo histórico de conquista pela democracia frente às lutas e movimentos pela superação dos processos de exclusão e marginalização da sociedade, na qual resultou em inúmeros instrumentos e políticas para dar efetividade a essa necessidade.

Sobre essa questão, Freitas (2001) afirma que existe uma problemática curricular estabelecida, na qual se questiona se os DH devem ou não ser colocados como um conteúdo independente, ou deve incluir-se entre outras disciplinas, sendo uma discussão que requer muitos debates. Apesar de essa discussão ser válida, o fato é que os direitos humanos devem estar presentes no currículo da educação formal, especialmente na superior, pois sua inserção só contribui para o rompimento de todas as formas de violência e opressão, buscando uma formação pautada no respeito às diferenças e justiça social.

Outro ponto que chama atenção, independentemente da forma como pode ser inserida, professores e alunos não podem se eximir do debate e do enfrentamento para as questões dos direitos humanos, sejam elas relacionadas às questões de gênero, cor, etnia, nacionalidade, religião, sejam elas voltadas para outras áreas do conhecimento, como por exemplo, as questões ambientais, do consumidor, de saúde, etc., o que se deve primar é pela reflexão das problemáticas, resultando em ações, principalmente práticas com os sujeitos envolvidos.

Para Freitas (2001), não se pode desprezar as possibilidades de trabalhar o currículo, seja ele “manifesto” ou “oculto”, o importante é expressar a intencionalidade de incluir a EDH, seja nos planos, programas ou metodologias nos ambientes acadêmicos, uma vez que “os DH devem estar presentes como conteúdo público e socialmente reconhecido identificável por seu conteúdo, forma e modo de expressar-se no currículo manifesto” (FREITAS, 2001, p. 237). Assim, com ações pontuais e sistemáticas, acredita-se que poderá,

[...] transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianos dos diferentes atores sociais e das institucionais educativas. É importante também assinalar que contextos específicos necessitam também de abordagens específicas. Isto é, não se trabalha da mesma maneira na universidade, numa sala de ensino fundamental ou médio, com o movimento de mulheres, etc. No entanto, o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas (CANDAUI, 2001, p. 189).

Nesse sentido, de acordo com Candau (2001) é possível transformar mentalidades e atitudes para uma cultura voltada para os direitos humanos, com o objetivo maior de formar atores sociais que poderão romper com o processo de discriminação e violação dos direitos. Todavia, chama atenção para as abordagens, vez que para que possam se tornar possíveis e com sucesso, não se deve aplicar em todos os espaços e sujeitos da mesma forma, sendo necessárias estratégias específicas para cada situação e ambiente.

Assim, seguindo o entendimento de Freitas (2001, p. 239) “se há uma contribuição que a Universidade pode dar à sociedade, é esta: a partir da informação e da reflexão, contribuir para a mudança social a partir da transformação de valores e condutas”. Ou seja, os avanços propostos para a EDH só poderão consolidar-se na medida em que as instituições de ensino assumam o compromisso de formar para a cidadania, inserindo em seus projetos políticos-pedagógicos e incorporando como conteúdo curricular nos cursos, nas linhas de pesquisa e de extensão, vez, que é possível ser organizada de diversas maneiras.

4. A gamificação como instrumento fortalecedor dos fundamentos dos direitos humanos na educação superior

No currículo da educação superior, dentre as inúmeras possibilidades de temáticas a serem trabalhadas, destaca-se a transversalidade dos direitos humanos, que inclusive, é estabelecida pela Resolução n. 1/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que determina sua abordagem de forma obrigatória no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de graduação no Brasil (BRASIL/DNEDH, 2012, art. 7º, I).

A discussão em torno dos direitos humanos nesse campo se dá em razão, não apenas porque se trata de uma política educacional imperativa, e sim porque ainda há nos diversos espaços da sociedade uma compreensão equivocada sobre o que sejam tais direitos, criados a partir de um senso comum que os consideram como algo negativo ou sob uma visão simplista e rasa do que de fato os represente, razão pela qual, precisa ser desconstruída, e discutida nos espaços, sobretudo de formação superior.

A esse respeito, cabe destacar que embora existam diversas concepções acerca dos direitos humanos, há muita divergência, especialmente quando se trata de campos/áreas do conhecimento. No âmbito jurídico, há questionamentos sobre concepções consideradas tradicionais, baseadas em perspectivas eurocêntrica, colonialista, imperialista, globalizante e universa-

lizante, sendo imprescindível pensar alternativas diante das novas questões colocadas pelo contexto contemporâneo, à exemplo das críticas apontadas por estudos de interculturalidade, de gênero, decoloniais, étnicos e outros.

Por outro lado, observa-se que no campo dos estudos da sociologia, economia e psicologia já ocorreu a extinção da ideia tradicional de que os DH são direitos naturais e inalienáveis, por exemplo, passando a identificá-los a partir da compreensão de que são “[...] invenções históricas e geograficamente locais, de absolutos para contextualmente determinados, de inalienáveis para relativos a contingências culturais e jurídicas” (DOUZINAS, 2009, p. 125), o que mais tarde é substituído pela proteção internacional do ser humano.

Neste contexto, há diversas vertentes críticas sobre as concepções dos DH, com destaque para a perspectiva decolonial, que se opõe ao sistema universal de proteção dos direitos humanos e ao modelo de escola dominante, ambos herdados da modernidade capitalista, ocidental e burguesa, ganhando força ao questionar os fundamentos epistemológicos da ciência contemporânea e suas premissas de objetividade, neutralidade e capacidade de responder aos problemas postos.

Nesse sentido, observa-se que a perspectiva decolonial surge para questionar a colonialidade, enquanto “[...] padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas – ligada ao capitalismo mundial, o controle, a dominação e subordinação da população através da ideia de raça, - que logo torna-se natural – na América Latina [...]” (WALSH, 2002, p. 08).

Para Walsh (2002) os questionamentos dos estudos decoloniais e interculturais críticos pautam-se em quatro eixos principais, a saber: *a colonialidade do poder*, que criou um sistema de “[...] classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial, no estilo, lugar e rols da estrutura capitalista-global do trabalho [...]”; *a colonialidade do saber*, que torna invisível outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não aqueles eurocêntricos; *a colonialidade do ser* “[...] que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização [...]” dos sujeitos colonizados e *a colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida que descarta* “[...] o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade” (WALSH, 2002, p. 10).

Desse modo, acredita-se que identificar e visibilizar outras formas de pensar e estar, que não aquelas presentes na razão científica dominante permitirá tornar as instituições de ensino e o processo de educação algo

mais plural, mais integrado às diferentes culturas dos alunos e professores, de maior interlocução entre crenças, conhecimentos e modos de viver e que supere a hierarquização das verdades dominantes.

Assim, o estudo dos Direitos Humanos nos espaços de formação, sobretudo na educação superior se demonstra essencial e urgente, pois visa a superação de paradigmas dominantes por justiça social, que ao lado da perspectiva decolonial pode favorecer na implementação de uma epistemologia que possibilite o estudo de ideias invisíveis ou não dominantes.

Dentre os documentos orientadores de EDH para a efetivação desse propósito, destaca-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que criado em 2003 e revisado em 2006 no Brasil, é fruto de um trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/1993 da SEDH/PR, no qual busca “[...] orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 48), reconhecendo que existe uma grande diferença entre os “[...] avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos” (BRASIL, 2018, p. 7), e que no contexto contemporâneo:

[...] tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (BRASIL, 2018, p. 7).

Ainda segundo o PNEDH (ed. 2018), isso é resultante do processo de globalização, com:

[...] concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2018, p. 7).

Assim, diante do contexto global, considerado excludente e desigual, com sua dimensão e complexidade, que entrelaça conflitos e retrocessos em torno de questões em torno dos direitos humanos, é mais que urgente fomentar seu conteúdo por meio estratégias ligadas ao ensino, a pesquisa e a extensão na educação superior. E entre essas práticas educativas, a gamificação surge como um instrumento com potencial significativo para o fortalecimento dos valores e a promoção da cultura da EDH.

Como já mencionado anteriormente, o interesse pela Gamificação, enquanto prática educativa vem se intensificando nos últimos tempos, no qual

já há pesquisas que indicam que seu uso tem impulsionado a aprendizagem em algumas universidades (KESSLER, 2010).

Acredita-se que a inserção da Gamificação, enquanto ferramenta metodológica tanto no ensino como nos demais eixos, a exemplo da extensão universitária é oportuna, à medida que pode favorecer um processo de ensino-aprendizagem mais leve, divertido e dinâmico, especialmente no tratamento de temas considerados complexos e/ou sensíveis em direitos humanos, tais como sobre violência doméstica, racismo, xenofobia, sexismo entre outros.

Apesar de compreender a gamificação como um importante mecanismo para fortalecer o ensino e práticas em direitos humanos na educação superior, nota-se que ainda há poucos estudos voltados para a sua aplicabilidade e eficácia, aliado a proposta da EDH. Por outro lado, os estudos que discutem esse objeto (gamificação e os direitos humanos) apresentam indicadores positivos nessa interrelação.

A esse respeito, destaca-se o trabalho intitulado “avaliação do processo de Gamificação acerca do tema Direitos Humanos”, de Almeida *et al* (2016) cujo objetivo consistiu em propor um modelo para a implantação e avaliação do processo de gamificação acerca do tema: Direitos Humanos, no processo de ensino-aprendizagem de discentes do curso de Bacharelado em Direito em uma IES. O estudo apresentou os resultados de uma atividade desenvolvida com o jogo denominado “Diário de Amanhã”, criado para compartilhar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). O propósito maior do estudo consistiu em servir de inspiração no uso da gamificação como parte do processo educacional.

Assim, acredita-se que as atividades gamificadas podem auxiliar no processo de aprendizagem e prática dos sujeitos envolvidos, podendo correlacionar aos conteúdos programáticos com a experiência concreta do aluno em contradição com os direitos humanos que lhe apresentam negados. Também pode potencializar a transposição didática, permitindo a problematização de um produto da ação humana na realidade, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico do indivíduo.

Espera-se ainda, que por meio das abordagens em DH com a utilização dessa ferramenta, o aluno possa aprender e ter acesso a diversas informações para entender um evento, distinguir similaridades e diferenças entre ações ou observações, bem como prestar atenção às constantes e às alterações que acontecem ao seu redor.

O estudo de direitos humanos por intermédio de atividades gamificadas tem a capacidade de expandir a compreensão do discente sobre aspectos histórico, econômico, social e político das diversas questões que os envolvem.

Além de possibilitar uma imersão dos participantes em um mundo em que os direitos humanos fazem parte da realidade cotidiana, apresentando avanços e as violações desses direitos dentro de um cenário crítico que evidencia personagens centrais considerados excluídos e por consequência vulnerabilizados.

Como exemplo do que se pode trabalhar em relação aos sujeitos vulnerabilizados, destacam-se atividades gamificadas envolvendo: a) o protagonismo de personagens indígenas representantes das diversas etnias; b) negros quilombolas, contribuindo para promover relações de raça mais igualitárias; c) o processo de luta e conquista de direitos das mulheres em diversos espaços. Sob essas abordagens, é importante destacar sempre o contexto e história que localize os personagens em sua cultura local e regional.

Esse fortalecimento de uma cultura dos direitos humanos que evidencia as diferenças e vulnerabilidades, desde a educação básica, auxilia na construção de uma comunidade estudantil e de cidadãos mais conscientes das questões cotidianas de cunho étnico, religioso, de gênero, e outras diferenças sociais e ambientais, naturalizando-as. Tais práticas ajudam ainda na redução de comportamentos discriminatórios e na criação de mecanismos justos de resolução de conflitos dentro da comunidade.

Um exemplo representativo desse tipo de prática é o trabalho sobre o “newsgame mete a colher” que objetiva a educação e a instrução em relação à violência contra a mulher através de atividade gamificada. O jogo se apresenta como uma série de situações de violência contra a mulher em que o jogador deve decidir se interfere ou não (mete a sua colher, em referência a expressão popular “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”). Esta iniciativa promove a conscientização em relação à realidade de violência contra a mulher, informando o jogador ao mesmo tempo que o leva a refletir sobre questões populares presentes no dia a dia (BOURSCHEID *et al*, 2019).

Cumprido destacar que este processo de afirmação dos direitos humanos por meio da atividade gamificada não se limite em reproduzir de forma cartesiana e descritiva a história e evolução internacional dos direitos humanos, e não se identifique com uma postura negacionista e determinista da história dos Direitos Humanos. É imperioso que haja o reconhecimento de que a positivação dos direitos humanos ou a simples consignação deles como objetivos expostos no PNEDH e outros documentos não significa que esses se tornam autorrealizáveis, cabendo a sociedade o debate e a tarefa de implementação.

Nesse sentido, o sistema internacional de direitos humanos deve ser apresentado em um contexto de manutenção de uma ordem excludente e colonial, em que as relações de poder hierárquica entre diferentes culturas

negam a possibilidade de um conhecimento intercultural de direitos humanos. Por isso, os estudos dos conceitos de interculturalidade e decolonialidade ou descolonização, enquanto “[...] desígnio e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica, e assentado na construção de condições – de saber, ser, poder e da vida mesma-, de sociedade, Estado e país [...]” (WALSH, 2002, p. 17) devem ser inseridos e analisados de forma crítica nas atividades gamificadas de direitos humanos.

Esta necessidade fica ainda mais evidente quando se avaliam os jogos de entretenimento a que estão normalmente submetidos às pessoas, normalmente jogos que refletem realidades distintas e múltiplas, não raramente, historicamente descontextualizadas.

Assim, o presente estudo propõe que haja o compromisso com uma educação que supere a utilização de métodos e práticas consideradas conservadoras e tradicionais, pautadas apenas em dogmatismos, sem que se faça uma reflexão com criticidade as problemáticas enfrentadas no cotidiano, ligadas aos direitos humanos.

Para que isso ocorra, deve-se romper com qualquer método que tendencie a não valorizar a diversidade e realidade do estudante e suas experiências pessoais de luta, necessitando compreender as razões e fundamentos do porquê estudar os direitos humanos. Por fim, partindo dessas percepções, é possível inferir que o uso da gamificação pode favorecer significativamente no processo de consolidação da cultura da EDH nos espaços acadêmicos e sociais.

5. Considerações finais

Ficou evidenciado que a política imperativa da EDH deve ser observada e cumprida na educação formal, destacadamente a educação superior, devendo estar alinhada as diversas possibilidades de inserção no currículo, seja ele, oculto ou manifesto, havendo a necessidade de trabalhar sua transversalidade com as diversas áreas do conhecimento.

Observou-se ainda que o uso da gamificação com a inserção de elementos de jogos para a criação de conteúdos educacionais vem crescendo nos últimos tempos, sendo considerado extremamente positivo no processo de ensino-aprendizagem, o que pode favorecer sua utilização de forma significativa nas práticas em direitos humanos.

Por outro lado, baseando-se nos argumentos dos autores analisados, é crucial é que os docentes estejam preparados para tal desafio, familiarizados

com uma ampla gama de métodos e capacitados para utilizar corretamente, tais ferramentas, dentre elas a gamificação, avaliando posteriormente seus resultados, com intuito de reduzir resistências e preconceitos em relação à adoção dessa prática (ORLANDI *et al.*, 2018), bem como no tocante a temas ligados aos direitos humanos.

Ademais, ficou demonstrado que o uso da gamificação com a adoção de jogos educativos, vem sendo uma ferramenta pedagógica de aprendizado a ser implementado na educação superior, em diversos eixos como no ensino e na extensão. Assim, a gamificação mostrou-se uma ferramenta promissora no ensino dos direitos humanos, e na implementação da EDH no âmbito da educação superior, contribuindo para o engajamento e a motivação dos sujeitos na análise do contexto político, econômico e social que estão inseridos, refletindo uma visão crítica dos direitos humanos na contemporaneidade, assumindo um compromisso no convívio individual e coletivo.

Referências

ALMEIDA, A. M. B. *et al.* *Didática Geral*. 2. ed. Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UECE), 2011.

ALMEIDA, Cíntia Pereira Dozono *et al.* Avaliação do processo de Gamificação acerca do tema Direitos Humanos. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). *Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)*, 2016. Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos de Araguari (IMEPAC) Araguari – MG. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16434>. Acesso em: 19 out. 2023.

BOURSCHEID, Ana Paula *et al.* Mete a colher: Newsgame de Letramento Sobre a Violência Contra a Mulher. XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. *Comunicação Multimídia do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), 2019. Porto Alegre – MG. Disponível em: <https://bitlybr.com/rFfJN>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

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

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: SEDHPR/MEC/MJ/Unesco, 3ª reimpressão, simplificada, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos e estratégias e metodologias. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (org.). – *Formação em direitos humanos na Universidade*. Joao Pessoa: editora universitária/UFPB, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa M. S. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CANDAU Vera Maria et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTRO, Talita Cândida; GONÇALVES, Luciana Schleder. Uso de Gamificação para o Ensino de Informática em Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, n. 03, p.1101-1108, 2018. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/pdf/reben/v71n3/pt_0034-7167-reben-71-03-1038.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, 2011, p. 9-15.

DOUZINAS, Costas. O fim dos direitos humanos. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Gamificação como um Processo de Mudança no Estilo de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior: um Relato de Experiência. Revista Internacional de Educação Superior, São Paulo, v. 4, n.1, p.221-233, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650843/16979>. Acesso em: 16 abr. 2023

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011

FREITAS, Fábio F. B. Direitos Humanos e a cidadania no currículo. In: ZENAI-DE, Maria Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (org.). – Formação em direitos humanos na Universidade. Joao Pessoa: editora universitária/UFPB, 2001

GIL, A. C. Metodologia do Ensino Superior. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997

GRACIANO, Mariângela (org.). Educação também é direito humano. – São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento – PIDHDD, 2005

HERKENHOFF, João Baptista. Curso de Direitos Humanos. Aparecida, São Paulo: Editora Santuário, 2011

JAPIASSU, Renato Barbosa; RACHED, Chenyfer Dobbins Abi. A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. Revista Educação em Foco, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-60, 2020

KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=M2Rb-9ZtFxccC&oi=fnd&pg=PR12&ots=JyQj548E2N&sig=ssAApf_Od_ADy9a6uC-G5yYFogE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em: 20 fev. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. XV ENDIPE. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 234-251

MARANHÃO, Kalena de Melo; REIS, Ana Cássia de Souza. Recursos de Gamificação e Materiais Manipulativos como Proposta de Metodologia Ativa para Motivação e Aprendizagem no Curso de Graduação em Odontologia. Revista Brasileira de Educação e Saúde, Pombal, v. 9, n. 3, p.1-7, 2019. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/6239/5616>. Acesso em: 10 abr. 2023

ORLANDI, Tomás Roberto Cotta; DUQUE, Claudio Gottschalg; MORI, Alexandre Mori. Gamificação: uma Nova Abordagem Multimodal para a Educação. Biblios, Brasília, v.70, n.1, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org/pe/pdf/biblios/n70/a02n70.pdf>. Acesso em 20 abr. 2023.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares et al. Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 1, p. 23-28.

PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e o direito constitucional internacional. 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

RIVERA, Errol Scott; GARDEN, Claire Louise Palmer. Gamification for student engagement: a framework. Journal of Further and Higher Education, Edinburgh, v. 45, n. 7, p. 999-1012, jan. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2021.1875201>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SILVA, K. C. O.; LEVANDOSKI, A. A. O jogo como estratégia no processo ensino-aprendizagem de matemática na 6ª série ou 7º ano, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1665-8.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023

TOSI, Giuseppe. Anotações sobre a história conceitual dos direitos do ho-

mem. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (org.). – Formação em direitos humanos na Universidade. Joao Pessoa: editora universitária/ UFPB, 2001.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 1989.

WALSH, C. (De)Construir a interculturalidade. Considerações críticas desde a política, a colonialidade e os movimentos indígenas e negros no Equador. In: Interculturalidade e Política, Norma Fuller (ed.). Lima: Rede de Apoio das Ciências Sociais, 2002.

Recebido em: 5 de julho de 2023.

Aprovado em: 30 de outubro de 2023

Acesso dos detentos à saúde e à educação em um estabelecimento prisional

- Acceso a la salud y a la educación en un establecimiento penitenciário
- Access of inmate to health and education in a prison establishment

Guilherme Paiva de Carvalho¹

Renata Carolina Rêgo Pinto de Oliveira²

Resumo: O objetivo da prisão e seus efeitos na subjetividade humana permanecem sendo um complexo objeto de estudo nos campos das ciências humanas, sociais e jurídicas. A temática divide opiniões e não obstante, precisa ser alvo de constantes pesquisas e reflexões. A Lei de Execuções Penais trata a prisão como um meio de ressocialização e reinserção social. No entanto, a teoria foucaultiana tece críticas significativas a esse objetivo, afirmando que o mesmo não passa de um engodo que busca sutilmente atrair as pessoas. Foucault defende a ideia de que a prisão surgiu com o objetivo de punir diretamente a alma do sujeito, tornando, portanto, a ressocialização inatingível. O presente estudo tem como objetivo analisar o acesso de detentos à saúde e à educação em um estabelecimento prisional na cidade de Pau dos Ferros - RN. Metodologicamente, utilizou-se da pesquisa qualitativa e de entrevista

1 Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). guimepaivacarvalho@gmail.com

2 Psicóloga. Graduada pela Faculdade Santa Maria - FSM. Mestranda em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). renata.carolina@live.com

semiestruturada para coleta de dados. Nos resultados, pode-se perceber a suspensão dos direitos como uma forma de adestramento característico da sociedade disciplinar.

Palavras-chave: Direitos sociais básicos. Biopoder. Sociedade disciplinar.

Resumen: La finalidad de la prisión y sus efectos sobre la subjetividad humana siguen siendo un complejo objeto de estudio en los campos de las ciencias humanas, sociales y jurídicas. El tema divide opiniones y, sin embargo, necesita ser objeto de constante investigación y reflexión. La Ley de Ejecuciones Penales trata a la prisión como un medio de resocialización y reinserción social. Sin embargo, la teoría foucaultiana hace importantes críticas a este objetivo, afirmando que no es más que un señuelo que sutilmente busca atraer a las personas. Foucault defiende la idea de que la prisión surgió con el objetivo de castigar directamente el alma del sujeto, haciendo así inalcanzable la resocialización. El presente estudio tiene como objetivo analizar el acceso de los internos a la salud y la educación en una prisión en la ciudad de Pau dos Ferros - RN. Metodológicamente, se utilizó investigación cualitativa y entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. En los resultados se aprecia la suspensión de derechos como una forma de formación propia de la sociedad disciplinaria.

Palabras clave: Derechos sociales básicos. Biopoder. Sociedad Disciplinaria.

Abstract: The purpose of prison and its effects on human subjectivity remain a complex object of study in the fields of human, social and legal sciences. The theme divides opinions and, nevertheless, needs to be the subject of constant research and reflection. The Penal Executions Law treats the prison as a means of resocialization and social reintegration. However, the foucaultian theory makes significant criticisms of this objective, stating that it is nothing more than a decoy that subtly seeks to attract people. Foucault defends the idea that the prison arose with the aim of directly punishing the subject's soul, thus making resocialization unattainable. The present study aims to analyze the access of inmates to health and education in a prison in the city of Pau dos Ferros - RN. Methodologically, qualitative research and semi-structured interviews were used for data collection. In the results, it can be seen the suspension of rights as a form of training characteristic of the disciplinary society.

Keywords: Basic social rights. Biopower. Disciplinary society.

Introdução

No Brasil, percebe-se uma alta taxa de pessoas em privação de liberdade, onde a média encontrada é de quase dois presos por vaga. Em junho de 2019, o total da população carcerária brasileira era de 755.274 presos para 442.349 vagas, o que evidencia um déficit de 312.925 vagas. No Estado do Rio Grande do Norte tem-se um total de 10.290 pessoas privadas de liberdade (INFOPEN, 2019).

Direitos sociais básicos como saúde e educação são assegurados a toda população brasileira, sem distinção. A Constituição Federal de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê o dever do Estado na garantia desses direitos em consideração à dignidade humana. Além dessas bases legais, a população carcerária também é amparada pela Lei de Execução Penal (LEP), a qual assegura, em seu artigo 41, todos os direitos do preso.

Esse estudo pretende analisar o acesso dos presidiários à saúde e à educação no Complexo Penal Regional de Pau dos Ferros-RN. Trata-se de um estudo qualitativo que utilizou da entrevista semiestruturada e da análise de conteúdo de Bardin para coletar e analisar, respectivamente, os dados trazidos por cinco presidiários que cumpriam pena igual ou superior a dois anos. Os resultados foram analisados à luz do referencial teórico de Michel Foucault.

A teoria foucaultiana que fundamenta a pesquisa estuda a dinâmica do poder nas relações humanas, apresentando a microfísica do poder e a normatização como principais elementos de reflexão. Esse conceito de normalidade trata-se de uma forma de enquadramento e controle social, na qual as normas tendem a oprimir os indivíduos.

A função da pena para Foucault (2013) é adestrar, tornar o indivíduo dócil, útil e disciplinado por meio da vigilância e do poder disciplinar; ao contrário daquela função imposta pelo código penal de ressocialização. Esta última parece ser doce e justa, mas na verdade é impossível de acontecer, uma vez que a forma como o sistema prisional foi criado não favorece esse ideal.

Partindo desse pressuposto, pretende-se responder a seguinte problematização: A partir da teoria foucaultiana, como está o acesso dos detentos à saúde e à educação no Complexo Penal Regional de Pau dos Ferros-RN?

Direitos sociais

A Constituição da República Federativa do Brasil assegura a igualdade entre os cidadãos perante a lei, não fazendo distinção de qualquer natureza. Garante a não violação do direito à vida, à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade. A submissão à tortura, tratamento desumano ou degradante é expressamente proibida. Dentre os direitos sociais básicos, os direitos à saúde e à educação estão assegurados pelo documento (BRASIL, 2014).

A dignidade humana é princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A igualdade em dignidade e em direitos também é assegurada pelo referido documento, o qual ratifica a proibição de qualquer tratamento cruel ou desumano, garantindo o direito à vida, à liberdade e à segurança.

No que se refere à pessoa privada de liberdade, a Lei de Execuções Penais reforça seus direitos sociais básicos, trazendo ao longo de seus artigos os direitos e deveres tanto do preso quanto do Estado. Dentre tais direitos, inclui-se a assistência à saúde e à educação. Segundo a LEP, a execução penal tem como objetivo promover condições favoráveis ao sujeito para sua reintegração social.

Disciplina, corpos dóceis e adestramento

O poder disciplinar é característico de uma sociedade pautada no controle e na disciplina, exercidos através do exame, da sanção normalizadora e da vigilância hierárquica. Tais aspectos são para Foucault (1999), recursos para o bom adestramento, exercido para fabricar e treinar o sujeito, tornando-o um ser útil, disciplinado e dócil. Esses recursos realizam as grandes funções disciplinares de segregação e classificação. O método disciplinar é aplicado para coagir, manter os corpos ativos, úteis, disciplinados; como afirma Foucault, corpos dóceis.

O termo “corpos dóceis” é utilizado pelo autor para se referir a corpos que são treinados e adestrados a obedecer e seguir normas. Para, além disso, são corpos que são simultaneamente, objetos e instrumentos do exercício do poder disciplinar. Nesse sentido, Foucault (1999, p 195.) afirma: “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”.

Dessa forma, o corpo na prisão assume a função de docilidade e adestramento. Esse corpo é manipulado, treinado à obediência e alvo de poder.

São corpos adestrados e vigiados, objetos de uma sociedade normativa, cujo único objetivo é disciplinar, normatizar, vigiar, punir, segregar, classificar e adestrar – sendo a humanização e reabilitação, finalidades improváveis (FOUCAULT, 2013).

A vigilância hierárquica e constante ocorre através do sistema panóptico, cujo exercício de poder se dá por meio da vigilância total do homem. “Vê-se tudo”, é a definição do termo. Isso significa dizer que o sujeito está sendo constantemente vigiado e, sobretudo, consciente da vigilância. Dessa maneira, assegura-se o funcionamento eficaz do poder disciplinar, à medida que o referido modelo de vigilância vai adestrando, condicionando e educando o sujeito (FOUCAULT, 2013).

As instituições totais e a inclusão perversa

Goffman (1961) define as instituições totais como aquelas caracterizadas por impedimentos na relação do sujeito com o exterior. Esses obstáculos comumente são revelados através de grandes muros, paredes altas, arames farpados, cercas, grades, cadeados, etc. Os sujeitos residentes em tais instituições são proibidos de sair, vivem isolados e trancafiados, separados da sociedade, possuem uma vida formalmente administrada.

Durante o período dos suplícios, pode-se observar a punição como forma de castigo que atinge literalmente o corpo do sujeito, o objetivo era gerar dores físicas insuportáveis. Com a queda da sociedade soberana e origem da sociedade disciplinar, portanto, observamos a constante transformação das formas de punição. Nesta nova sociedade, passa-se a punir não apenas o corpo do sujeito, mas também sua alma e subjetividade. Insere-se o corpo em um sistema de obrigações, interdições e privações; direitos suspensos constituem a nova forma de punição. (SCOPEL E TAVARES, 2012).

Na inclusão perversa, o caráter de inclusão é ilusório; uma vez que esta não existe verdadeiramente, trata-se de um profundo engodo. Neste fenômeno, inclui-se pela exclusão de direitos, isto é, a “inclusão” ocorre de maneira perversa, na medida em que as pessoas são destituídas dos seus direitos. Trata-se de uma inclusão pela metade, a qual inclui, mas simultaneamente exclui de forma sutil e desprezível. A inclusão perversa é um fenômeno utilizado na sociedade disciplinar para dominar e controlar os excluídos, bem como para manter a ordem na desigualdade social (SEPULVEDA, 2012).

A população privada de liberdade é um exemplo de alvo da inclusão perversa, uma vez que são pessoas destituídas de seus direitos, marginaliza-

das e cada vez mais excluídas da sociedade. Nesse contexto, a prisão opera como um instrumento de exclusão que ameaça as massas populares e o exercício do controle social fundamentado na inclusão perversa torna impossível a materialização dos direitos humanos (TAVARES, MENANDRO, 2004).

Metodologia

O estudo se trata de uma pesquisa de campo, qualitativa e exploratório-descritiva. A pesquisa foi realizada no Complexo Penal Regional de Pau dos Ferros-RN. A instituição comporta 378 presidiários, sendo 188 em regime fechado, 21 em regime semiaberto, 52 em regime aberto e 117 no provisório.

A população do estudo são todos os presidiários da referida instituição. Para compor a amostra, cinco deles foram selecionados para responderem à entrevista semiestruturada. Os critérios de inclusão abrangeram os presos que estavam em regime fechado, cumprindo pena por período igual ou superior a dois anos. Na seleção utilizou-se da técnica de amostragem por conveniência.

Para análise dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin, a qual foi executada em três etapas: transcrição do material e leitura flutuante, categorização das unidades temáticas e interpretações dos resultados com base na teoria foucaultiana.

A pesquisa respeitou a dignidade e a proteção dos participantes, no sentido de que a eles foram esclarecidos os objetivos do estudo, seus riscos e benefícios, bem como foi garantido o direito de optar pela participação, mediante termo de consentimento livre e esclarecido. Por conseguinte, o presente estudo baseou-se na resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados e discussões

Inicialmente buscou-se pesquisar sobre a condição de saúde anterior à prisão dos participantes. Dessa forma, diante das respostas aos questionamentos, emergiram as seguintes categorias: “condição saudável” e “condição não saudável”. Posteriormente, foi pesquisado o acesso à saúde anterior à prisão, onde emergiram as categorias “fácil acesso/acesso disponível”, “pouca utilização do serviço” e “automedicação”. Em seguida, verificou-se o acesso à

saúde na prisão, no qual as categorias emergidas foram “Fácil acesso” e “Dificuldade no acesso”. É possível visualizar melhor essas informações a partir das tabelas³ a seguir:

TABELA 1.

Categorias e unidades de conteúdo sobre o tema: Condição de saúde anterior à prisão.

CONDIÇÃO DE SAÚDE ANTERIOR À PRISÃO

Categoria: Condição saudável	
Sujeito	Unidades de conteúdo
2	“Sempre foi boa, toda vida”.
3	“Assim, sobre a saúde não mudou nada não, a saúde é a mesma. Nunca tive doente aqui, graças à Deus não. Eu era saudável lá fora também”.
4	“Antes de eu vim pra cá minha saúde era boa”.

Categoria: Condição não saudável	
Sujeito	Unidades de conteúdo
1	“Minha saúde era meio perturbada, eu era deficiente desse olho, sou deficiente dessa perna direita...”.
5	“Eu tinha problema de saúde, porque eu era muito gordo, né... coluna... sentia dores, eu pesava 120 kg aproximadamente, aí perdi peso aqui dentro e tô me sentindo melhor agora”.

Através da tabela acima se percebe que as condições de saúde anterior à prisão dos participantes apresentaram relatividade, ou seja, foram informações bem relativas e peculiares a cada um. Três deles afirmaram ser saudáveis, apresentar um quadro de saúde positiva anterior à prisão e dois deles afirmou não ser saudável, apresentar um quadro de saúde negativo anterior à prisão.

A autoavaliação do estado de saúde diz respeito à percepção que os

3 Nas tabelas, mantém-se a linguagem oral transcrita entre aspas.

sujeitos têm de sua própria saúde e envolve aspectos de bem-estar, satisfação, além de comprometimentos físicos e emocionais (IBGE, 2014). Nesse sentido, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde – PNS 2013 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em convênio com o Ministério da Saúde, 66,1% da população brasileira com idade acima de 18 anos autoavaliaram sua saúde como boa ou muito boa. Em relação ao sexo, a porcentagem foi de 70,3% para os homens e 62,4% para as mulheres; e em relação ao nível de escolaridade/instrução, a porcentagem foi de 84,1% para as pessoas que possuem superior completo, 78,1% para as pessoas que possuem médio completo e superior incompleto, 68,5% para as que possuem fundamental completo e médio incompleto e 49,2% para as pessoas sem instrução e fundamental incompleto.

Dessa forma, é possível perceber uma discrepância bastante elevada com relação às autoavaliações dos brasileiros sobre suas condições de saúde, principalmente entre aqueles de classes sociais distintas. É perceptível a diferença existente entre aqueles que possuem ensino superior, consequentemente, pertencentes à classe média ou alta; e aqueles que possuem apenas fundamental incompleto ou sem escolaridade, consequentemente, pertencentes à classe baixa. Conclui-se, portanto, que a saúde brasileira está diretamente relacionada à desigualdade social. Quanto mais alto o nível de instrução/escolaridade/classe social, melhores são as condições de saúde.

TABELA 2.

Categorias e unidades de conteúdo sobre o tema: Acesso à saúde anterior à prisão.

ACESSO À SAÚDE ANTERIOR À PRISÃO

Categoria: Fácil acesso /Acesso disponível	
Sujeito	Unidades de conteúdo
1	“Quando eu adoecia, eu só ia para o hospital, nunca fui ao Posto de Saúde, não”.
2	“Quando eu tava na rua, eu ia pro médico sabe”.
3	“Conseguia, lá fora eu conseguia”.
4	“Conseguia”.
5	“Quando eu procurava eu conseguia, porque minhas condições dava pra né...procurar”.

Categoria: Pouca utilização do serviço	
Sujeito	Unidades de conteúdo
1	“Tirando isso dessa perna que eu quebrei, foi a primeira vez que eu fui ao hospital [...] para mim ir ao hospital graças a Deus, tirando disso dessa perna que eu quebrei, nunca precisei não”.
2	“Quando eu tava na rua eu ia pro médico sabe, mas eu não gostava de ir muito para hospital não, eu fui uma vez quando levei uns tiro aí eu fui”.
5	“Na verdade, eu era muito teimoso, só procurava nas últimas ocasiões, assim era... quando via que não suportava mais aí procurava [...] e mesmo assim negligenciava, era descuidado”.

Categoria: Automedicação	
Sujeito	Unidades de conteúdo
1	“Aqui acolá quando eu precisava de alguma coisa, algum remédio, eu mandava uma pessoa comprar um comprimido”.
5	“Às vezes eu me automeDICAVA”.

A partir da tabela acima é possível perceber que apesar da existência da desigualdade social e da inclusão perversa em nossa sociedade brasileira, percebe-se que os detentos sempre conseguiam ter acesso à saúde quando assim o procuravam em liberdade. Isto é, como Sepulveda (2012) e Theodoro (2008) afirmam, no Brasil os grupos minoritários são inseridos de forma desigual, não têm as mesmas oportunidades dos demais cidadãos, enfim, são incluídos pela metade. Contudo, a partir dos resultados obtidos na tabela 2, ainda é possível perceber o acesso aos seus direitos; mesmo perversamente.

No que se refere à automedicação, segundo o editorial da Revista de Associação Médica Brasileira (Rev. Assoc. Med. Bras., 2001), este é um problema antigo, presente em países pouco estruturados e que suas causas vão desde o contraste gerado pelas propagandas de remédios e pelas campanhas de esclarecimento dos perigos da automedicação, o fato da prescrição ser limitada, informações sobre os medicamentos disponíveis com facilidade na vida cotidiana, o desespero gerado pelos sintomas, a falta de fiscalização, até

a dificuldade e o custo alto no acesso à saúde.

A pouca frequência dos participantes aos serviços de saúde é explicada por Alves *et al.* (2011), o qual destaca a ausência da população masculina na busca por serviços de saúde e afirma que esta busca ocorre somente quando já se tem problemas/riscos de saúde instalados. O autor ainda cita algumas barreiras estruturais e culturais que explicam tal fenômeno, como o medo/timidez, crença de que o serviço é destinado a atender somente o público feminino, perspectiva machista de que o homem é forte/invulnerável e por isso não precisa se preocupar com a saúde, entre outros aspectos envolvidos.

TABELA 3.

Categorias e unidades de conteúdo sobre o tema: Acesso a saúde na prisão.

ACESSO A SAÚDE NA PRISÃO

Categoria: Fácil acesso	
Sujeito	Unidades de conteúdo
3	“Para a gente que trabalha aqui fora é mais fácil sabe, se a gente pedir eles levam, não é difícil não”.
4	“Sim, é só pedir que eles levam”.

Categoria: Dificuldade no acesso	
Sujeito	Unidades de conteúdo
1	“Desde o tempo que eu tô aqui nunca apareceu nada disso aqui não. Vai fazer 4 anos que eu tô aqui. Eu só tô precisando mesmo é de uma consultade vista sabe, porque meu óculos se venceu já faz mais de 3 anos e eu tô precisando fazer, mas aqui dentro eu não tenho dinheiro pra fazer, aqui dentro eles só marcam e levam a pessoa mas é particular né e eu não tenho condições”.
2	“Aqui é difícil, o caba tem que marcar pra ir deixar no médico... É, o caba tem que marcar... esperar aquela vontade... as vezes leva, as vezes nãoleva. Aqui dentro mesmo não tem médico não”.

5	“O dentista tem quando junta e eles levam a maior parte do pessoal mais pra extrair, aqui é mais extração. Obturar, essas coisas... é se a família for marcar particular, entendeu? O acesso é... assim, aqui é um lugar que dependemuito do nosso comportamento [...] depende de cada um né”.
---	--

Tomando como base o referencial teórico sobre inclusão perversa, de acordo com Theodoro (2008) e Sepulveda (2012) sabe-se que tal fenômeno ocorre quando não são oferecidas as mesmas oportunidades entre todos os membros de uma população, quando alguns grupos minoritários são incluídos na sociedade pela metade, quando muitos de seus direitos lhes são negados, quando esse processo se dá de forma mascarada e sutil, etc.

Nesse sentido, com base nas informações da tabela acima, chega-se à discussão sobre uma inclusão perversa no interior da prisão. Podemos perceber que esta inclusão perversa se dá de forma sutil, porém bem mais perceptível, sendo caracterizada como uma quase exclusão. Isso porque esse ‘acesso’ é um pouco mais acessível aos detentos que trabalham. A maioria dos serviços é particular e inacessível às condições financeiras dos sujeitos. Evidenciam-se as desigualdades e as oportunidades diferentes: quando os detentos esperam demais pelos serviços; quando os responsáveis lhes garantem, mas não os disponibilizam; quando colocam condições para se ter o acesso (como por exemplo, o comportamento); quando disponibilizam em intervalos de tempo variáveis e de forma incompleta; ou quando simplesmente esse acesso é negado.

Dessa forma, o acesso à saúde está condicionado a um entendimento, a um julgamento dos agentes penitenciários e os presos se encontram destituídos de seu direito, sem ter pelo menos possibilidades de defesa.

Torna-se relevante fazer-se também uma discussão, levando em consideração a teoria foucaultiana, em que Michel Foucault fala da função do sistema penitenciário em punir a alma, a subjetividade do sujeito através da suspensão de seus direitos, das condições desumanas e degradantes as quais são impostos. Foucault (2013) afirma que nas raras ocasiões em que lhes são oferecidos algum direito básico, estes se resumem a um meio para a propagação de uma inclusão perversa.

Já no que se refere ao direito à educação, buscou-se pesquisar sobre o acesso dos detentos antes e durante a prisão. Dessa forma, sobre o acesso à educação anterior à prisão emergiu a categoria “Fácil acesso” e sobre o acesso à educação na prisão emergiram as categorias “Existem aulas, mas não tem acesso” e “Existem aulas e tem acesso”. Tais informações estão disponíveis nas tabelas a seguir:

TABELA 4.

Categorias e unidades de conteúdo sobre o tema: Acesso à educação anterior à prisão.

ACESSO À EDUCAÇÃO ANTERIOR À PRISÃO

Categoria: Fácil Acesso	
Sujeito	Unidades de conteúdo
1	"Já... já estudei até a 5ª série"
2	"Estudei quando eu era pequeno, mas eu deixei de estudar".
3	"Estudei".
4	"Estudei até a 6ª série".
5	"Sim".

De acordo com a tabela 4, percebe-se que todos os participantes da pesquisa tiveram acesso à educação anterior à prisão. No entanto, é necessário fomentar questionamentos a respeito da qualidade dessa educação e ao fato de não terem concluído os estudos. Segundo Zagury (2006), as pesquisas nacionais e internacionais apontam que o Brasil não está conseguindo tornar o acesso ao conhecimento democrático e equitativo. Além disso, para Gusso (1998) o fenômeno do insucesso escolar está diretamente relacionado a aspectos sociais, econômicos e culturais como, por exemplo, a pobreza e a exclusão social.

Segundo resultados da pesquisa de Borja e Martins (2014), realizada com professores e egressos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), ficou evidente que os motivos da evasão escolar, segundo os professores são: necessidade de trabalhar; falta de recursos acessíveis; falta de estimulação familiar; histórico de insucesso escolar – o que gera desmotivação e sentimento de incapacidade –; dificuldade de aprendizagem; precariedade dos materiais escolares; violência escolar e falta de capacitação dos professores. Já para os estudantes, os motivos seriam a necessidade de trabalhar, problemas familiares, violência escolar, desmotivação e preconceito por parte dos professores, preconceito da comunidade, envolvimento dos alunos com as drogas, entre outros fatores.

Em tese, pode-se mais uma vez discutir e refletir tais aspectos à luz do referencial teórico de Michel Foucault e da Inclusão Perversa. O acesso à

educação pela metade é uma forma de propagação da inclusão perversa, em que é oferecido um “direito à educação” totalmente distinto daquele disponibilizado para a outra parcela da população situada no extremo da riqueza da desigualdade social. A população pertencente a uma boa classe social tem o privilégio de ter acesso à educação com boa infraestrutura escolar, ausência ou parcela mínima de violência etc. Professores desmotivados, infraestrutura precária e altos índices de violência, por sua vez, fazem parte de um sistema educacional falho que infelizmente é oferecido à população de baixa renda.

TABELA 5.

Categorias e unidades de conteúdo sobre o tema: Acesso à educação na prisão.

ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRISÃO

Categoria: Existem aulas, mas não tem acesso	
Sujeito	Unidades de conteúdo
1	“Aqui dentro não, eu tava trabalhando lá dentro, tava trabalhando de chaveiro aí depois me chamaram pra trabalhar pra cá aí eu vim trabalhar prá cá na limpeza. Existe três dias de aula, segunda, terça e quarta”.
2	“Não, aqui dentro eu não estudo não. O caba trabalha aqui fora aí não o tem tempo de estudar não, a correria aqui é grande. E a gente não tem acesso com ela porque é para os presos lá pra dentro, a professora... então a gente não tem acesso. Vontade eu tenho de continuar estudar... não vou dizerque não tem porque vontade tem”.
3	“Não, aqui dentro nunca estudei não. Existe aula pra quem tá lá dentro, pra quem trabalha aqui fora não existe não”.
4	“Aqui tem aula, mas eu não vou não porque nós trabalha, aí só vai o menino aí, o menino aí vai, mas aí tem que ficar um porque nós trabalha, aí sempre tem que ficar um... nós trabalha aqui abrindo os portão aqui dentro. Aí não pode sair os dois”.

Categoria: Existem aulas e tem acesso	
Sujeito	Unidades de conteúdo
5	“Eu to estudando, faço resenha também de livro, aí vou concluir o ensino médio agora esse ano. É segunda, terça e quarta”.

Com base na tabela, acima percebe-se que o acesso às aulas é restrito apenas para os indivíduos que não trabalham e aqueles que trabalham encontram-se destituídos do direito à educação. Nesse sentido, pode-se gerar reflexões à luz do referencial teórico da inclusão perversa, visto que o direito à educação é “ofertado”, “disponibilizado” na instituição de maneira incompleta e mascarada. Dizem que o direito é ofertado e que os indivíduos não estudam, porque não querem. Na realidade essa “oferta” de direitos não passa de uma aparência mascarada, isto é, disponibilizam pela metade apenas para aparentar uma inclusão que não existe – isso quando disponibilizam. Neste tema vale salientar também o objetivo da pena mencionado por Foucault, o qual se refere à punição da alma através de tais suspensões de direitos. Não punem mais diretamente o corpo dos indivíduos como na época dos suplícios, mas punem sua alma, sua consciência e sua subjetividade.

De acordo com o INFOPEN (2014) apenas 10,7% dos presos brasileiros encontram-se envolvidos com atividades educacionais e o estado do Rio Grande do Norte encontra-se como o segundo estado que apresenta os mais baixos índices, ficando atrás somente do Rio de Janeiro. No RN apenas 2% da população carcerária tem acesso à educação e no RJ essa porcentagem cai para 1%.

Considerações finais

Michel Foucault (2013) menciona a prisão como mais um dispositivo de poder que atua como instrumento da sociedade disciplinar. A referida instituição é incapaz de atingir o suposto objetivo de ressocialização, uma vez que a própria forma como foi criada não favorece esse ideal. A função da prisão e da pena, portanto, é adestrar o indivíduo, torná-lo útil e dócil segundo os interesses da sociedade disciplinar.

A função da pena atualmente é tão cruel quanto os antigos suplícios, na medida em que age com violência sobre o corpo e a alma do sujeito. Seu corpo é vigiado, controlado e adestrado; sua alma, sua subjetividade e sua consciência são punidas diretamente e esse ser é totalmente reduzido, inspecionado e controlado.

Destaca-se a relevância de estudos como esse para levantar reflexões e debates acerca das relações e fenômenos sociais, que apesar de ainda serem vistos como um tabu por muitas pessoas são aspectos que permeiam nossa sociedade e a forma como os entendemos exerce influência direta sobre o funcionamento desta.

Na exclusão dos direitos à saúde e educação, evidencia-se a presença da inclusão perversa. A forma incompleta como são oferecidos, a interdição, privação e desigualdades existentes na prestação de tais direitos nos mostra a forma sutil de como age a sociedade disciplinar. Sob o pretexto de ressocialização, de garantia de direitos e respeito à dignidade humana, excluem e anulam o sujeito de forma mascarada e perversa.

Referências

ALVES, R. F. *et al.* *Gênero e saúde: o cuidar do homem em debate*. Psicologia: teoria e prática, São Paulo, v.13, n. 3, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: *“Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/1992 a 77/2014, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994”*. 41º ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BORJA, I. F. M. S.; MARTINS, A. M. O. Evasão escolar: desigualdade e exclusão social. *Revista Liberato*, Nova Hamburgo, v.15, n. 23, p. 93-101, 2014. Disponível em: <https://revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/207> Acesso em: 7 nov. 2023.

CÓDIGO PENAL: *Lei n. 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – institui o Código Penal*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Entende%2Dse%20em%20leg%C3%ADtima%20defesa,direito%20seu%20ou%20de%20outrem.&text=Excesso%20culposo-,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico%20.,%C3%A9%20pun%C3%ADvel%20como%20crime%20culposo.> Acesso em: 7 nov. 2023.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC. Rio/005 – agosto, 2009.

EDITORIAL: Automedicação. *Rev. Assoc. Med. Bras.* São Paulo, v. 147, n.4, p. 269-270. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-42302001000400001>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da Prisão*. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 41. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GUSSO, D. Repetência: a cruel enroscada da repetência: a hora de mudar tudo. *Revista Nova Escola*, n. 10 abr, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde 2013: Percepção do estado de saúde, estilo de vida e doenças crônicas. Rio de Janeiro, 2014.

LEI DE EXECUÇÃO PENAL: Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 - institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 7 nov. 2023.

LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS -INFOPEN – Junho de 2014. Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2014.pdf/view>. Acesso em: 7 nov. 2023.

LEVANTAMENTO NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS -INFOPEN – Junho de 2014. Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça, 2019. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SCOPEL, A. C.; TAVARES, G. M. As masmorras capixabas e o ronco surdo da batalha. *Polis e Psique*, Porto Alegre, v.2, n .1, p.79-98, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/29571>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SEPULVADA, D. *Exclusão social e inclusão perversa: tecendo algumas considerações*. EdUECE - Livro 3, 2012.

TAVARES, G. M.; MENANDRO, P. R.M. Atestado de exclusão com firma

reconhecida: o sofrimento do presidiário brasileiro. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 86-99, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200010>. Acesso em: 7 nov. 2023.

THEODORO, M. L. Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira. *Inclusão Social*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 79-82, out. 2007/mar. 2008. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1622>. Acesso em: 7 nov. 2023.

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Recebido em: 14 de outubro de 2022.

Aprovado em: de novembro de 2023.

O direito achado na rua: uma perspectiva para os direitos humanos e o constitucionalismo feminista

- El derecho encontrado en la calle: una perspectiva sobre los derechos humanos y el constitucionalismo feminista
- The right found in the street: a perspective on human rights and feminist constitutionalism

Marina Barão¹

Elen Cristina Geraldese²

Menelick de Carvalho Netto³

1 Mestranda em Direitos Humanos e Cidadania na Universidade de Brasília, na linha de pesquisa “Democracia, Constitucionalismo, Memória e História”. marina_barao@hotmail.com

2 Professora Associada da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB. Bacharela e mestra em Comunicação (USP), especialista em docência online, doutora em Sociologia (UnB), pós-doutora em Ciência da Informação (UnB). elenger@unb.br

3 Doutorado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Professor Associado da Universidade de Brasília (UnB). Atua na área de Direito, com ênfase em Direito Constitucional e Teoria do Direito. menelick@unb.br

Resumo: O constitucionalismo, enquanto limitador do poder estatal, alicerçado no ideário universal de liberdade e igualdade, entra em descompasso com as diversas desigualdades ainda vivenciadas por mulheres. Essa discrepância entre direitos abstratos e possibilidades concretas demonstra a necessidade de uma ressignificação constitucional a partir de uma epistemologia feminista que possa trazer um novo olhar sobre a efetivação dos direitos humanos das mulheres. O constitucionalismo feminista é discutido globalmente como projeto que possa garantir a isonomia, trazer ao centro de debates os direitos das mulheres, visitar paradigmas constitucionais, direitos e instituições por meio de uma perspectiva global e comparada que integre diferentes teorias de diversidade. Para tanto, ele necessita de um conceito de direitos humanos que não seja estático ou unicamente institucional, mas alicerçado nas lutas sociais emancipatórias, o que pode ser encontrado no Direito Achado na Rua, enquanto possibilidade de repactuação de um projeto de sociedade que seja efetivamente igualitário a partir da realidade das ruas brasileiras.

Palavras-chave: Direitos humanos. Constitucionalismo feminista. Direito Achado na Rua.

Resumen: El constitucionalismo, como limitador del poder estatal basado en el ideario universal de libertad e igualdad, entra en desacuerdo con las diversas desigualdades aún experimentadas por las mujeres. Esta discrepancia entre los derechos abstractos y las posibilidades concretas demuestra la necesidad de una resignificación constitucional a partir de una epistemología feminista que pueda ofrecer una nueva perspectiva sobre la realización de los derechos humanos de las mujeres. El constitucionalismo feminista se discute globalmente como un proyecto que pueda garantizar la isonomía, traer al centro de debates los derechos de las mujeres, visitar paradigmas constitucionales, derechos e instituciones a través de una perspectiva global y comparada que integre diferentes teorías de diversidad. Para ello, necesita de un concepto de derechos humanos que no sea estático o únicamente institucional, sino que esté fundamentado en las luchas sociales emancipatorias, lo que se puede encontrar en el Derecho Hallado en la Calle, como posibilidad de repactación de un proyecto de sociedad que sea efectivamente igualitario a partir de la realidad de las calles brasileñas.

Palabras clave: Derechos humanos. Constitucionalismo feminista. Derecho Hallado en la Calle.

Abstract: Constitutionalism, as a limiter of state power based on the universal ideals of freedom and equality, falls out of step with the various inequalities still experienced by women. This discrepancy between abstract rights and concrete possibilities demonstrates the need for a constitutional re-signification from a feminist epistemology that can offer a new perspective on the effectiveness of

women's human rights. Feminist constitutionalism is discussed globally as a project that can ensure equality, bring women's rights to the center of debates, revisit constitutional paradigms, rights, and institutions through a global and comparative perspective that integrates different theories of diversity. To that end, it requires a concept of human rights that is not static nor solely institutional, but that is grounded in emancipatory social struggles, which can be found in the Right Found in the Street, as a possibility of a new pact for a society that is effectively egalitarian based on the reality of Brazilian streets.

Keywords: Human rights. Feminist constitutionalism. The Right Found in the Street.

1. Introdução

O constitucionalismo, enquanto movimento de limitação do poder estatal para a garantia de liberdades individuais, se fundamenta na crença de que “constituímos uma comunidade de homens livres e iguais coautores das leis que regem seu viver em comum”. Esses dois fundamentos, liberdade e igualdade, correlacionam-se entre si, uma vez que a liberdade requer o respeito às diferenças porque supõe a igualdade de todos (CARVALHO NETTO, 2021, p. 4). No entanto, há um descompasso evidente entre esse ideário universal que ao longo dos anos foi se especificando para reconhecer novos direitos segundo uma perspectiva institucional (BOBBIO, 2004) e as diversas desigualdades ainda vivenciadas pelas mulheres.

Apesar de a elaboração da Constituição de 1988 dar-se de forma plural com a participação da sociedade (CARVALHO NETTO, 2021, p. 10), de um total de 559 constituintes, apenas 26 eram mulheres. As mulheres participaram por meio do movimento que ficou designado como “Lobby do Batom”, cujo lema era “Constituinte pra valer tem que ter Palavra de Mulher” e conseguiram garantir direitos no texto constitucional (PAMPLONA; URTADO, 2021).

Ao longo dos anos, esses direitos foram se corporificando no ordenamento jurídico infraconstitucional, a exemplo do novo regramento civil de 2002, da “Lei Maria da Penha”, da revogação do crime de adultério, da “Lei Carolina Dieckmann”, da possibilidade de divórcio direto, da previsão de destinação de parte do Fundo Eleitoral a candidaturas femininas, da prisão domiciliar para mães, da previsão dos tipos penais de feminicídio e violência psicológica contra a mulher, além de decisões judiciais reconhecendo a possibilidade de interrupção da gravidez de anencéfalo e a inconstitucionalidade da tese da legítima defesa da honra.

No entanto, os dados relativos à violência de gênero são assustadores

quando comparados ao texto constitucional e ao ordenamento jurídico como um todo. No Brasil, uma mulher é estuprada a cada dez minutos e vítima de feminicídio a cada sete horas (FBSP, 2022); uma em cada quatro mulheres acima de dezesseis anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão doméstica, e, em média, 26,5 milhões de brasileiras foram vítimas de assédio sexual em 2021 (FBSP, 2021). Apenas 16% dos cargos de vereador foram preenchidos por mulheres em 2020 e, apesar de 29,7% das mulheres frequentarem o ensino superior – em contraposição a 21,5% de homens - apenas 37,4% dos cargos gerenciais são por elas ocupados (IBGE, 2021).

Essa discrepância entre direitos abstratos e possibilidades concretas (BEAUVOIR, 2019) demonstra que o constitucionalismo precisa ser revisto a partir de uma epistemologia feminista que possa trazer um novo olhar sobre a efetivação dos direitos humanos das mulheres. Para que se possa fazer tal análise, é preciso perscrutar qual concepção de direitos humanos deve ser utilizada ao se tratar dos direitos humanos das mulheres. Neste sentido, analisa-se a possibilidade de construção de um constitucionalismo feminista que garanta direitos humanos de acordo com a concepção do Direito Achado na Rua.

2. O constitucionalismo feminista

O constitucionalismo feminista é um projeto que pretende reler o constitucionalismo a partir da experiência de mulheres, considerando que as constituições ocidentais, decorrentes do liberalismo, não foram escritas ou pactuadas por elas. Ainda que na história mais recente elas tenham participado e tido uma voz mais ativa no processo constitucional, homens têm dominado o discurso e as interpretações constitucionais (MACKINNON, 2012).

No Brasil, ainda não há uma doutrina sistematizada sobre suas perspectivas históricas, teórico-epistemológicas, metodológicas e dogmáticas (PETER DA SILVA, 2021). Mas o termo já tem sido cunhado no país por autoras como Christine Oliveira Peter da Silva (2021), Melina Girardi Fachin, Estefânia de Queiroz Barbosa e Marina Bonatto (2022). Há também produções acadêmicas diversas com propostas de um constitucionalismo que seja decolonial e despatriarcal, como abordam Lívia Fonseca e José Geraldo de Sousa Junior (2017), e ladinoamefricano, como exposto por Thula Pires (2019).

À luz de uma perspectiva global, Baines, Barak-Erez e Kahana (2012), apontam como temas centrais do constitucionalismo feminista: (1) a isonomia; (2) os direitos das mulheres como centrais; (3) a revisão de paradigmas constitucionais; (4) a revisão de direitos, mas também de instituições; (5) uma perspectiva global e comparada; (6) a integração de teorias de diversidade.

Passa-se a descrever esses temas, cotejando-os com possíveis questionamentos à ordem constitucional brasileira, para que, em seguida, se possa abordar uma concepção de direitos humanos condizente com o constitucionalismo que se busca alcançar.

2.1. Isonomia

O primeiro aspecto do constitucionalismo feminista segundo as autoras está ligado à isonomia, em suas acepções formal e material. As lutas das feministas liberais foram importantes para explicitar que os princípios liberais de liberdade e igualdade só poderiam ser coerentes se reconhecidos também às mulheres (SANTOS, 2015). Mas a igualdade formal das Constituições liberais não é suficiente para efetivar direitos a partir de distinções que frequentemente decorrem da própria normatividade enquanto articuladora de identidades binárias e materializadora da categoria “sexo” (BUTLER, 2021).

Dentro de um movimento constitucional posterior às constituições liberais e sintéticas dos séculos XVIII e XIX, a Constituição de 1988 se enquadra em um período de constituições dirigentes da segunda metade do século XXI, que, para além de declarações liberais, trazem verdadeiros programas sociais a serem implementados (ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2021). Ainda que haja compromissos constitucionais textualmente reconhecidos de mudanças sociais, se considerarmos que o Brasil é uma sociedade desigual, “entendida como uma conformação social caracterizada por uma desigualdade extrema e persistente e cuja intensidade ultrapassa os limites da legalidade”, com a divisão racial enquanto elemento central (THEODORO, 2022, p. 17), uma perspectiva constitucional feminista exige a garantia da igualdade material, que “deixa o lugar idealizado da vontade e passa a ser uma realidade experimentada pelos cidadãos e cidadãs brasileiras” (PETER DA SILVA, 2021, p. 159).

2.2. Direitos das mulheres como centrais

Outro destaque do constitucionalismo feminista é tratar as discussões referentes aos direitos das mulheres como centrais, não apenas periféricas. O processo político institucional decisório tende a incluir demandas das mulheres dentro de pautas consideradas como “soft politics”, ao passo que o governo trata as “hard politics”, como questões relativas ao poder do Estado e a economia, de maneira mais central e prioritária (MIGUEL, FEITOSA, 2009). Uma releitura constitucional exige que temas afetos a direitos reprodutivos,

saúde, trabalho, maternidade, família e violência relacionada ao gênero sejam considerados centrais, não periféricos.

2.3. Revisão de paradigmas constitucionais

A centralidade de tais temas se relaciona com os paradigmas constitucionais, construídos sobre os princípios do liberalismo político e econômico (ESCRIVÃO FILHO, SOUZA JUNIOR, 2021), que devem ser revistos sob a ótica feminista. Conforme explica Christine Peter da Silva (2021, p. 161), “também é preciso pensar sobre os conceitos de justiça, dignidade, cidadania, moralidade e outros que foram, predominantemente, construídos por homens”. Conforme Pires (2019, p. 71), o próprio conceito de “sujeito de direito” precisa ser revisitado:

A história dos institutos jurídicos que afirmavam a liberdade se desenvolveu simultaneamente ao regime de escravidão, ao genocídio e à exploração dos povos colonizados. Nesse contexto, o sujeito de direito é a afirmação de uma pretendida uniformidade, forjada pela exclusão material, subjetiva e epistêmica dos povos subalternizados. A régua de proteção que determina o padrão a partir da qual bens como a liberdade passam a ser pensados deriva da afirmação da supremacia branca, masculina, cisheteronormativa, classista, cristã e inacessível a todos os corpos, bem como do resultado dos processos de assimilação e aculturação violentos empreendidos pelo colonialismo.

Baines, Barak-Erez e Kahana (2012) também citam a prevalência que se dá a direitos considerados de primeira geração, relacionados à liberdade individual, como um dos exemplos de paradigmas que devem ser revistos. Como veremos mais à frente, uma perspectiva de direitos enquanto pertencentes a gerações pode incutir a noção de que os direitos “primeiros” têm prevalência sobre os demais. Nesse sentido, Miguel e Biroli (2010, p. 657), analisando um outro paradigma a ser defrontado – a divisão entre o público e o privado –, apontam a insuficiência dos direitos individuais para gerar a isonomia:

A crítica feminista tem como um de seus alvos as contradições entre os direitos liberais, apresentados como universais e igualmente desfrutados, e a permanência de formas concretas de subordinação e exclusão. A dualidade entre o público e o privado, tal como se estabeleceu na modernidade, permite a convivência entre os direitos individuais na esfera pública e as relações desiguais que estruturam a esfera privada. Do mesmo modo, a divisão sexual do trabalho envolve a designação de posições diferentes para homens e mulheres, estabelecendo continuidades entre as duas esferas. Em uma e em outra, os direitos individuais não são suficientes para colocar homens e mulheres em posições equânimes.

2.4. Revisão de direitos, mas também de instituições

A luta pelo reconhecimento e efetivação de direitos das mulheres requer necessariamente a revisão das instituições em si. Como exemplo, cite-se a organização político administrativa do Estado como um dos elementos das Constituições liberais. No caso do Brasil, as esferas da organização estatal até hoje contam com a participação mínima de mulheres e outras minorias.

Nas eleições de 2022, somente 91 mulheres foram eleitas à Câmara dos Deputados, 4 ao Senado, 4 ao vice-governo e 2 ao governo dos Estados⁴. Apesar de pela primeira vez na história brasileira a Câmara Federal contar com duas deputadas transexuais – Érika Hilton (PSOL/SP) e Duda Salabert (PDT/MG) – e agora quatro mulheres indígenas – Célia Xakriabá (PSOL/MG); Juliana Cardoso (PT/SP); Sônia Guajajara (PSOL/SP) e Silvia Waiãpi (PL/AP) –, a taxa de crescimento de registro de candidaturas femininas está diminuindo. De 2010 a 2014 o aumento foi de 60,6%; de 2014 a 2018 de 13,3%; e de 2018 a 2022 de 2,2% (REPRESENTATIVA, 2022). Segundo ranking da União Interparlamentar (UIP), o Brasil está em 146º lugar no ranking de 193 países analisados sob o ângulo da participação de mulheres na política (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Além de aumentar a representatividade, também é necessário buscar transformações que modifiquem o engessamento dos papéis de gênero e contribuam para alterar a dinâmica centro-periferia, citada acima. Miguel e Feitosa (2009) observaram que as deputadas federais que se restringiam a pautas sociais não ganhavam a mesma visibilidade que aquelas que debatiam as *hard politics*. Em outras palavras, os autores observaram que temas historicamente considerados de maior relevo para os homens permaneciam com esse mesmo status. Assim, em que pese buscar a paridade entre homens e mulheres no campo político seja essencial em termos de democracia, encontrar meios de alterar padrões relacionados à dicotomia público-privado é imprescindível para que temas sociais não sejam considerados menos relevantes.

Uma outra mudança institucional diz respeito à discussão sobre o papel da jurisprudência para a ampliação do reconhecimento dos direitos das mulheres (BAINES, BARAK-EREZ, KAHANA, 2012) e como o judiciário brasileiro precisa ser repensado enquanto instituição que consolida direitos. O Supremo Tribunal Federal já adotou a igualdade de gênero, ainda que nem sempre diretamente citada, como fundamento em alguns julgados e é preciso encontrar maneiras de alterar a cultura jurídica para garantir a sua implementação enquanto prática processual e como fundamento para decisões. Podem ser

4 Em comparação a 422, 23, 15 e 25 homens, respectivamente.

citados: a Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.039 (constitucionalidade da exigência de que crianças e adolescentes do sexo feminino, vítimas de estupro, fossem examinadas por perita legista mulher), a Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.971 (inconstitucionalidade de lei distrital que era discriminatória em relação a uniões homoafetivas); a Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.938 (impossibilidade de trabalho da mulher gestante e lactante em ambiente insalubre); e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 460 (liberdade de cátedra no ambiente escolar quanto a temas sobre gênero e sexo) (PETER DA SILVA, 2021).

2.5. Perspectiva global e comparada

Para Baines, Barak-Erez e Kahana (2012, p. 3), a formulação de um constitucionalismo feminista:

[...] deve ser baseada na experiência de mulheres em diferentes países. Essa experiência acumulada pode ajudar a resolver problemas graves ou endêmicos e desafios persistentes. Isso não quer dizer que os problemas e desafios são similares em todos os lugares. No entanto, uma perspectiva mais ampla ajuda a revelar temas que o foco local geralmente embaça. O uso do direito comparado também pode jogar luz às diferenças entre países com antigas e novas constituições e conseqüentemente no papel da elaboração de constituições para a igualdade de gênero. [...] O feminismo tem o potencial de contribuir para o estudo do direito constitucional comparado, que não tem focado em problemas de gênero [...].⁵ (tradução livre).

Apesar da relevância e das possíveis contribuições do estudo do direito comparado, é preciso ter cuidado para não encampar um discurso universalista e hegemônico, a fim de que não se trate de um “esforço de *incluir* ‘Outras’ culturas como ampliações diversificadas de um falocentrismo global” sob pena de incidir no mesmo discurso totalizante do opressor (BUTLER, 2021, p. 37). Trata-se, muito mais, de avaliar o que pode ser aproveitado e o que faz sentido em um contexto brasileiro, a exemplo da experiência do “novo-cons-

5 Texto original: “Shaping it should be based on the experience of women in different countries. This accumulated experience helps in uncovering endemic or grave problems and persistent challenges. This is not to say the problems and challenges are similar everywhere. However, the broader perspective helps in uncovering themes that the local focus often blurs. The use of comparative law can also shed light on differences between countries with old and new constitutions and thus on the role of constitution-making for gender justice. [...] Feminism has the potential to contribute to the study of comparative constitutional law, which so far has not focused enough on gender issues [...]”.

titucionalismo latino-americano” e de sua superação para uma experiência decolonial (PIRES, 2019).

2.6. Teorias da diversidade

Um debate verdadeiramente feminista não pode ser excludente. Ele precisa ser anticlassista, anticapacitista, antirracista, anti-homofóbico, antia-geísta e demandar o respeito de visões étnicas, culturais e religiosas consistentes com a igualdade de gênero. É preciso ir além de molduras e unicidades, conforme Butler (2021, p. 10):

Além disso, não é mais certo que a teoria feminista deva tentar resolver as questões da identidade primária para dar continuidade à tarefa política. Em vez disso, devemos nos perguntar: que possibilidades políticas são consequência de uma crítica radical das categorias de identidade? Que formas novas de política surgem quando a noção de identidade como base comum já não restringe o discurso sobre políticas feministas? E até que ponto o esforço para localizar uma identidade comum como fundamento para uma política feminista impede uma investigação radical sobre as construções e as normas políticas da própria identidade?

Com o feminismo negro, aprende-se que é preciso adotar uma visão interseccional, observando que diferentes condições se interpelam e se justapõem sobre corpos, reorientando seus significados subjetivos decorrentes de estruturas frequentemente opressivas e colonialistas (AKOTIRENE, 2019). A adoção do conceito de interseccionalidade enquanto ferramenta para a construção de políticas públicas possibilita uma maior escuta dos diferentes grupos excluídos com a participação ativa da sociedade civil, além de permitir “uma compreensão mais acurada dos processos sociais, dos impactos cotidianos das diversas marcas identitárias, isoladas ou em conjunto e, também, um efeito permanentemente autocrítico do uso das categorias” (BOTELHO, NASCIMENTO, 2016, p. 36).

3. Direitos Humanos e o Constitucionalismo Achado na Rua

Para ir à busca de um constitucionalismo feminista que seja emancipatório e pretenda visitar categorias antes tidas por hegemônicas e universais, é preciso adotar um conceito de direitos humanos que não seja estático ou decorrente de uma ideologia dominante. Utilizar uma perspectiva unicamente institucional de direitos equivale a impossibilitar a reformulação de suas

categorias e premissas ou então reformá-las apenas timidamente, a partir de uma base que é desigual e patriarcal.

Nesse sentido, Escrivão Filho e Sousa Junior (2021) desenvolvem um debate sobre os direitos humanos a partir das concepções contra-hegemônicas de o Direito Achado na Rua de Roberto Lyra Filho e da Teoria Crítica dos Direitos Humanos de Joaquín Herrera Flores. Defendem que as teorias abstratas decorrentes do paradigma liberal de direitos têm como efeitos a ilusão da divisão entre direitos previstos e efetivados, a sua limitação ao ordenamento jurídico e a imobilização decorrente de um discurso de ordem e justiça social.

Criticam ainda a divisão dos direitos em gerações ou dimensões, em que os direitos de “primeira geração” seriam os civis e políticos que protegeriam os indivíduos do arbítrio do Estado; e os de “segunda geração” os econômicos, sociais e culturais que demandam a intervenção do Estado. Para eles, tal posição acarreta inevitavelmente em uma ordem de prioridade de direitos, em que os direitos de primeira geração seriam mais importantes que os seguintes, como se os direitos civis e políticos prescindissem da igualdade social para ser garantidos. Tal categorização também se contradiz com as características dos direitos humanos de indivisibilidade, enquanto intimamente ligados entre si, de interdependência, em que um direito é condição para os outros, e de integralidade, pois “devem ser socialmente exigidos, institucionalmente reconhecidos e amplamente garantidos em sua totalidade” (ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2021, p. 43). Assim é que:

[...] desde essa dimensão instituinte e como processo de luta, os direitos humanos com sua dimensão política, sócio-histórica, processual, dinâmica, conflitiva, reversível e complexa constituem-se enquanto práticas que se desenvolvem cotidianamente, a todo tempo e em todo lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um único momento histórico que lhes demarque a origem. [...] Os direitos humanos, assim, se erigem como um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais por dignidade. É com esse programa, também, que se forja o humanismo de ‘O Direito Achado na Rua’, conforme salienta Roberto Lyra Filho (1982), formulador de seus princípios. Algo que procura restituir a confiança no poder de quebrar as algemas que aprisionam os sujeitos sociais em meio às opressões e espoliações que o alienam na História, e os impedem de exercer a capacidade de transformar seus destinos e de conduzir a sua própria experiência na direção de novos espaços de emancipação (ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2021, p. 29-48).

Por conseguinte, entende-se que uma concepção de direito enquanto processo de libertação permanente pode contribuir para o debate do consti-

tucionalismo feminista porque amplia horizontes, reconhecendo direitos antes mesmo do que está institucionalmente posto pela legislação como ordem estabelecida (positivismo) e sem resvalar em universalidades metafísicas da justa ordem (jusnaturalismo) (LYRA FILHO, 2006):

É a luta social constante, com suas expressões de vanguarda e suas resistências e sacanagens reacionárias, com suas forças contraditórias de progresso e conservantismo, com suas classes e grupos ascendentes e libertários e suas classes e grupos decadentes e opressores – é todo o processo que define o Direito, em cada etapa, na procura das direções de superação (p. 96).

É no Direito Achado na Rua, enquanto “concepção de Direito que emerge, transformadora, dos espaços públicos – a rua – onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática” (SOUSA JÚNIOR, 2019, p. 2785), que podem se tornar realidade os direitos formalmente previstos enquanto processos de luta constantes dos movimentos sociais feministas. É na rua também que se encontram novas possibilidades e demandas contra-hegemônicas, decoloniais e originais de formulação e implementação de direitos. Sobre a importância da rua na concretização dos direitos das mulheres, Costa, Santos e Senra (2011, p. 234) explicam:

Seja quando falamos de mulheres como indivíduos, sujeitas de suas histórias, seja do movimento feminista – cujo sujeito político pode ser representado pela categoria “mulheres” –, a participação social desses atores é fundamental para a própria existência dos direitos humanos. A mera legalidade, entendendo-a como a ratificação de tratados, convenções, ou a própria criação de leis que protegem direitos considerados fundamentais, não é suficiente para alcançarmos igual consideração e respeito entre as pessoas, independentemente do sexo, ou do gênero.

E é também a partir de o Direito Achado na Rua que se pode falar de um “Constitucionalismo Achado na Rua”, conforme Escrivão Filho e Sousa Junior (2021) explicam, fruto do contexto latino-americano de fim dos regimes militares, do fortalecimento de movimentos sociais e da incorporação dos direitos humanos previstos em tratados nas constituições. Por essa concepção, o poder constituinte não é uma categoria abstrata representante da soberania popular, mas decorrente da luta social contínua de “sujeitos coletivos dotados de legitimidade política e capacidade social, suficientes para irromper violações sistemáticas e instituir novas condições concretas de garantias e exercício de direitos” (ESCRIVÃO FILHO, SOUSA JUNIOR, 2021, p. 148). O Constitucionalismo Achado na Rua converge com uma proposta feminista do Direito porque permite a repactuação de um projeto de sociedade que seja

efetivamente igualitário a partir e na realidade das ruas brasileiras.

4. Considerações finais

Um constitucionalismo feminista exige a revisão de paradigmas que pode ser amparada pelas lentes da concepção do Direito Achado na Rua, enquanto proposta de debate conceitual dos direitos humanos e suporte para um Constitucionalismo Achado na Rua. Este último permite a reformulação da Teoria da Constituição a partir dos processos históricos de luta dos sujeitos coletivos e do reconhecimento de novos modos de pensar para além do institucionalizado.

Enquanto a proposta de constitucionalismo feminista exige a garantia da isonomia; a inclusão dos direitos das mulheres como centrais; a revisão de paradigmas constitucionais, direitos e instituições; uma perspectiva global e comparada; e a integração de teorias de diversidade, o Direito Achado na Rua permite que essa revisão seja encontrada nos processos de lutas sociais. O questionamento do Direito Achado na Rua que deve ser permanente, no entanto, é: em qual rua acharemos o direito? E o do movimento feminista, por sua vez, é: de quais mulheres estamos falando?

As desigualdades históricas imbrincadas na sociedade brasileira possuem entroncamentos que incidem sobre diferentes corpos. Assim é que os prejuízos causados pela misoginia, cisheteronormatividade, racismo, branquitude, capacitismo, homofobia, transfobia, ageísmo e classismo agem de distintos modos sobre os diversos grupos, de maneira que os movimentos sociais necessitam estar em constante diálogo entre si para que a busca pela igualdade seja efetiva contra os grupos hegemônicos. Só o movimento feminista (em especial o liberal) não pode ser o único considerado, porque sobre diferentes mulheres diferentes condições opressoras se interpelam.

Neste desiderato, o Direito Achado na Rua pode dar suporte ao constitucionalismo feminista quando rompe com a colonialidade do poder que mantém uma proposta de “identidade nacional” como controle de minorias historicamente oprimidas (FONSECA, SOUSA JUNIOR, 2017). Permite, assim, a visão de novas possibilidades constitucionais que não estejam distanciadas da realidade brasileira e dos diversos sujeitos que a compõem, incluindo as mulheres em seus diversos entroncamentos sociais, que permanecem majoritariamente excluídas dos processos decisórios institucionais.

Referências

AGÊNCIA SENADO. *Apesar de maior presença de mulheres na disputa ao Senado, bancada feminina diminui*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/10/03/apesar-de-maior-presenca-na-disputa-ao-senado-bancada-feminina-reduz-tamanho>. Acesso em: 27 jan. 2023.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BAINES, Beverley; BARAK-EREZ, Daphne; KAHANA, Tsvi. Introduction The Idea and Practice of Feminist Constitutionalism. In: BAINES, Beverley, et al (ed.). *Feminist constitutionalism: global perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1012, p. 1-12.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONATTO, Marina; FACHIN, Melina Girardi; BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz. Constitucionalismo feminista: para ler e interpretar o Direito (Constitucional) com as lentes de gênero. *Revista Eletrônica CNJ*. Brasília, p. 213-224, ago. 2022. Edição especial. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/167833>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Celebração móvel: políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça. In: SANTOS, Deborah Silva; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. *A transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas*. São Paulo: Comunicação Integrada, 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CARVALHO NETTO, Menelick de. Temporalidade, constitucionalismo e democracia. In: CARVALHO NETTO, Menelick de. *Teoria da Constituição e Direito Constitucional (Escritos selecionados, v. 1)*. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, p. 3-27, 2021. CARVALHO NETTO, Menelick de. Teoria da Constituição: os marcos de uma doutrina constitucionalmente adequada ao constitucionalismo. In: CARVALHO NETTO, Menelick de. *Teoria da Constituição e Direito Constitucional (Escritos selecionados, v. 2)*. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2021, p. 3-21.

COSTA, Renata Cristina da; SANTOS, Luna Borges; SENRA, Laura C. de Mello. Os Direitos Humanos das Mulheres: lutas e protagonismos. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de et al (org.). *Introdução crítica ao direito das mulheres*. Brasília: CEAD, FUB, 2011.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio. SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2021.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Constitucionalismo achado na rua – uma proposta de decolonização do Direito. *Rev. Direito e Práx.*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 2882-2902, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/31218>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Violência contra mulheres em 2021*. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. 2. ed. IBGE, 2021. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MACKINNON, Catharine A. Foreword. In: BAINES, Beverley et al. (ed.). *Feminist constitutionalism: global perspectives*. New York: Cambridge University Press, 2012.

MIGUEL, Luis Felipe; FEITOSA, Fernanda. O Gênero do Discurso Parlamentar: Mulheres e Homens na Tribuna da Câmara dos Deputados. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 201 a 221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/ZT6J5vBHs7tRCvxXNJY8F8C/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. Práticas de gênero e carreiras políticas: vertentes

explicativas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 653-679, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/VXvt64f7BzmgKcvxdmQR8Zr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PAMPLONA, Danielle Anne; URTADO, Daniela. A última constituinte brasileira, as bravas mulheres e suas conquistas. In: BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz et al. (coord.). *Constitucionalismo feminista*, v. 1. 2. ed. Feminismo Literário, 2021.

PETER DA SILVA, Christine Oliveira. Por uma dogmática constitucional feminista. *Suprema: revista de estudos constitucionais*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 151-189, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://suprema.stf.jus.br/index.php/suprema/article/view/67>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Por um constitucionalismo ladino-ameficano. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 285-303.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Direitos humanos e América Ladina: por uma crítica ameficana ao colonialismo jurídico. *Lasa Forum*, Pittsburgh, v. 50, n. 3, p. 69-74, 2019. Disponível em <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue3/Dossier-Lelia-Gonzalez-7.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

REPRESENTATIVA. Mulheres eleitas e o quadro de representação para a próxima legislatura 2023-2027. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.representativa.com.br/_files/ugd/553b3e_5fd159cf48174083b8bec9a82637acbb.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

SANTOS, Marina França. Teorias feministas do direito: contribuições a uma visão crítica do direito. *Revista Brasileira de Filosofia do Direito*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 294-310, 2015. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/954>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2776-2817, 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/45688>. Acesso em: 15 jan. 2023.

THEODORO, Mário. *A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

Recebido em: 10 de junho de 2023.

Aprovado em: 25 de outubro de 2023

Violência policial, racismo e autodefesa

- Violencia policial, racismo y autodefensa
- Police violence, racism and self-defense

Dimitri Acioly¹

Sandro Sayão²

Resumo: A brutalidade da polícia contra negros, sem resposta adequada pela justiça, expressa o racismo estrutural no Brasil. O corpo negro aparece na esfera pública como fonte de violência, raramente objeto de cuidado. A legítima defesa tem sido historicamente negada a essas pessoas. O artigo problematiza a relutância do sistema jurídico brasileiro em lhes reconhecer cidadania e aponta estratégias mobilizadas para transformar o cenário. O trabalho se vale da teoria crítica e análise do podcast “Justiça em Preto e Branco”. Conclui-se que a criminalização do jovem negro é um dispositivo central para a produção do que Judith Butler conceitua como olhar racialmente saturado sobre a violência e que a elaboração de sua cidadania passa por disputas na esfera pública, representação adequada e educação policial.

Palavras-chave: Violência policial. Racismo estrutural. Teoria crítica.

Resumen: La brutalidad policial contra los negros sin una respuesta adecuada de la justicia expresa el racismo estructural en Brasil. El cuerpo negro

1 Mestre em Direitos Humanos e doutorando em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Direito na Faculdade Santa Helena, no Recife/PE. dimitrialexandre@hotmail.com.

2 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com Pós-doutorado pela Université de Paris. Professor Associado III do Departamento de Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco e Enseignant-checheur de L'Université Paris Nanterre. sandro.sayao@ufpe.br.

aparece en la esfera pública como fuente de violencia, rara vez como objeto de cuidado. Históricamente a estas personas se les ha negado la legítima defensa. El artículo problematiza la renuencia del sistema de justicia brasileño a reconocer su ciudadanía y señala estrategias movilizadas para transformar el escenario. El trabajo utiliza teoría crítica y análisis del podcast “Justiça em Preto e Branco”. Se concluye que la criminalización de los jóvenes negros es un dispositivo central para la producción de lo que Judith Butler conceptualiza como de una visión racialmente saturada sobre la violencia y que el desarrollo de su ciudadanía involucra disputas en la esfera pública, representación adecuada y educación policial.

Palabras clave: Violencia policial. Racismo estructural. La teoría crítica.

Abstract: Police brutality against black people without adequate response by justice expresses structural racism in Brazil. The black body appears in the public sphere as a source of violence, rarely as an object of care. Legitimate defense has historically been denied to Black people. The article problematizes the system’s reluctance to recognize their citizenship and points out strategies mobilized to transform the scenario. The work draws on the critical theory and analysis of the podcast “Justiça em Preto e Branco”. It is concluded that the criminalization of young black people is a central device for the racial saturation of the visible as conceptualized by Judith Butler and that the elaboration of their citizenship involves disputes in the public sphere, adequate representation and police education.

Keywords: Police violence. Structural racism. Critical theory.

Introdução

Notícias de jovens negros mortos por obra da polícia ou do tráfico se multiplicam nas favelas do país sem grande repercussão e sem que os governantes consigam apresentar políticas de segurança pública para enfrentar de fato o problema, limitando-se ao senso comum de travar guerra às drogas e tentar “proteger” territórios da cidade onde a classe média e as elites habitam. Já o cometimento de crimes menos graves, como roubo ou furto, acionam uma resposta vigorosa do Estado e da mídia quando as vítimas são dessa parcela privilegiada da população.

Tão manifesta desproporção na resposta às violações da norma jurídica nos leva a questionar se o corpo negro pode ser percebido como violentável, pois em geral aparece como violento mesmo ao sofrer alguma forma de agressão física. Por que a sociedade brasileira reluta em admitir a vulnerabilidade do corpo negro diante de uma violência, sobretudo policial? O que fazer para confrontar essa dificuldade de reconhecimento, que gera injustiça e mina a democratização mais radical no país? Essas são questões centrais que guiam a presente investigação.

O trabalho se insere num esforço relacionado à Teoria Crítica, cujo foco está na análise do que ocorre no seio social a partir da realização do novo, ou seja, das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente. Para essa linha teórica, aquilo que pode vir a ser uma realidade mais emancipatória já reside enquanto possibilidade no mundo atual, cabendo ao estudioso esmiuçar “as coisas como são”, sob forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico (NOBRE, 2011, p. 10-11).

Neste artigo, analisamos três episódios de brutalidade policial que resultaram na morte de jovens negros e que foram pesquisados pelo Núcleo de Justiça Racial e Direito (NJR) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo e relatados no podcast *Justiça em Preto e Branco*. As narrativas do NJRD sobre a letalidade racialmente demarcada dão suporte para o desenvolvimento do artigo.

Rememoramos a situação de violência ocorrida com o jovem trabalhador negro Rodney King, debatida pelas filósofas Judith Butler e Elsa Dorlin. Ambas as autoras integram a tradição do pensamento feminista, trabalham as relações de poder no horizonte foucaultiano e apresentam conceitos valiosos à pesquisa. Da primeira tomamos de empréstimo as ideias de saturação racial do visível e enquadramento, enquanto a segunda contribuiu sobretudo com a crítica da legítima defesa enquanto violência legitimada.

Em diálogo com tais perspectivas estrangeiras – Butler é estadunidense, Dorlin francesa –, Sueli Carneiro aponta como o biopoder opera em prol de um acordo nacional de exclusão e/ou subalternização dos negros no Brasil; Juliana Borges e Silvio Almeida afirmam o papel estruturante do racismo na nossa sociedade, especialmente para a vigilância e o controle de corpos negros; e Roberto Efreim discerne a elaboração da vítima como *vitimável*, do acusado como *acusável*, bem como o uso estratégico do conceito de *enquadramento*.

Temos por hipótese que não há resposta pronta e bem-acabada para a pergunta se o corpo negro é passível de sofrer violência. Com isso, sugerimos que os episódios de brutalidade policial geram disputas narrativas tendentes ou a fixar o negro como sede da violência ou, em sentido inverso, a radicalizar

as normas democráticas de cidadania para incluir a percepção de todas e todos como vulneráveis, necessitados de amparo e proteção, através da crítica às condições de reconhecimento hoje existentes.

1. A saturação racial do visível

A pesquisa *Desafios da responsabilidade estatal pela letalidade de jovens negros: contextos sociais e narrativas legais no Brasil (1992-2020)* deixou um significativo legado para descortinar o racismo no sistema judiciário e de segurança pública no país. Nela são analisadas oito situações de violência letal contra pessoas negras por autoria de agentes de segurança pública, ocorridas no curso das últimas três décadas: Massacre do Carandiru, em 1992; Favela Naval, 1997; Chacina do Borel, 2003; Caso Amarildo, 2013; Chacina do Cabula, 2015; Massacre de Paraisópolis, 2019; Caso Luana Barbosa dos Reis, 2016; e Caso João Alberto Freitas, 2020 (NJRJ, 2022).

O estudo originou um podcast com também oito episódios, chamado *Justiça em Preto e Branco*, que escuta personagens diretos e indiretos de histórias de brutalidade policial. Segundo o Núcleo, a comparação dos casos revela um repertório padronizado de que o sistema de justiça brasileiro se vale para não responsabilizar os indivíduos e as instituições em circunstâncias de violência letal policial contra pessoas negras. A resposta institucional padrão inclui condenações anuladas em segunda instância, penas reduzidas, inquéritos arquivados, responsabilização das vítimas pelos crimes sofridos, absolvições sumárias, peso de verdade processual para a palavra dos policiais, testemunhas de acusação ignoradas e descaso com as medidas de reparação aos familiares de vítimas.

Os/as pesquisadores/as observam ainda que nos oito casos o Ministério Público, órgão responsável constitucionalmente pelo controle externo da atividade policial, agiu desidiosamente em algum momento do inquérito e/ou do processo judiciário. A mobilização por entidades de direitos humanos e movimentos sociais – organizações exteriores ao sistema de justiça – tiveram relevância decisiva para que os crimes chegassem a ser apurados, inclusive aqueles de grande repercussão midiática.

Em 3 de março de 1991, o jovem trabalhador negro Rodney King foi barbaramente espancado por policiais na cidade de Los Angeles, Estados Unidos da América. O texto de Butler (1993) sobre o incidente problematiza a violência policial contra o corpo negro. No caso, havia imagens gravadas em vídeo amador da ação policial – algo não tão comum no início dos anos 1990 – que mostravam o espancamento que King sofreu pelos agentes de segu-

rança.

Três viaturas e um helicóptero perseguiram o jovem por excesso de velocidade até conseguir interceptá-lo. Após breve recusa a deixar o veículo, King foi ameaçado com uma arma de fogo apontada contra seu rosto. Em poucos segundos, obedeceu à ordem estendendo-se no chão. Cercado por um grande grupo de policiais, King é atingido com uma arma de eletrochoque. Tenta se proteger do espancamento, mas recebe dezenas de golpes de cassetete. Amarrado e com fraturas em diversos pontos do crânio e da mandíbula, além de um tornozelo quebrado e ferimentos profundos na boca e no rosto, o jovem foi deixado inconsciente até chegada da ambulância ao local.³

Embora o vídeo tenha corrido o mundo causando indignação, um ano depois, quatro dos policiais relacionados à sessão de espancamento foram absolvidos pelo júri popular na acusação de uso excessivo da força. O anúncio do veredito desencadeou os célebres *distúrbios de Los Angeles*, uma série de revoltas urbanas e confrontos com forças de segurança, deixando o saldo de 53 mortos e mais de 2 mil manifestantes feridos.⁴

A absolvição chama a atenção de Butler (1993, p. 26) pois a defesa triunfa não por ignorar a gravação, mas por expô-la dentro de um campo de visibilidade racialmente saturado para os jurados. Os advogados mostraram na corte o vídeo sem o áudio original, enquanto descreviam a resistência de King como uma ameaça que foi justamente contida. O mesmo vídeo que provocou a ira e comoção de muitos por explicitar policiais espancando barbaramente um cidadão negro desarmado foi visto pelo júri como um corpo ameaçador sendo adequadamente contido devido à sua atitude agressiva, de modo a preservar a integridade dos agentes contra uma violência iminente. Para a filósofa, o racismo afeta a percepção do público sobre o que pode ou não aparecer como violência, de modo a proteger as pessoas brancas e encerrar as pessoas negras em geral como ameaça.

O cinegrafista amador nunca registrou a suposta atitude violenta de King, o que foi insuficiente para afastar da percepção dos jurados um potencial de violência nos movimento de defesa do jovem, ou tentativa de defesa. Passadas duas décadas desde o espancamento de Rodney King, Butler (2020, p. 11-12) lembra que diariamente pessoas negras são consideradas violentas mesmo quando desarmadas em casa, passeando ou fugindo da polícia. O autocuidado de cidadãos imotivadamente atacados sofre uma reapropria-

3 Vídeo disponível em <https://youtu.be/sb1WywlpUtY> (MULTISHOWTVWEB, 2015).

4 Em 1993, um segundo julgamento na Corte Federal condenou a 32 meses de prisão dois dos policiais envolvidos no linchamento (os outros dois foram novamente absolvidos). Na ocasião, os juízes consideraram que as primeiras pancadas se justificaram pela recalcitrância de King, mas em seguida houve golpes desnecessários (DORLIN, 2020).

ção. Por se considerar o corpo negro em geral mais violento que o branco, a violência assassina da polícia aparece frequentemente como legítima defesa.

Legítima defesa é também o argumento utilizado pelos policiais militares fortemente armados que executaram 101 presos na Casa de Detenção de São Paulo no dia 02/10/1992 a pretexto de conter uma rebelião no Pavilhão 09 do presídio. Na incursão, nenhum agente ficou sequer gravemente ferido. O massacre do Carandiru completou 30 anos em 2022 sem uma resposta efetiva da justiça, a despeito de figurar entre as maiores violações de direitos humanos do Brasil como a maior matança em presídios por agentes do Estado.⁵ Testemunhos de sobreviventes e perícias realizadas no local contrariam frontalmente a tese de conflito aventada pelos policiais. Afinal, foram 515 disparos contra as vítimas, 126 na cabeça e 116 no tórax. A maioria dos presos morreu no interior das celas, as quais, aliás, não continham vestígios de pólvora segundo o Instituto de Criminalística, ou seja, não houve tiros disparados das celas na direção dos policiais (NJR, 2022b).

Sobrevivente do massacre, Maurício Monteiro relembra a invasão da PM, que teve mortes em todos os andares do Pavilhão 09 do presídio: “Então quando a Rota⁶ começou a entrar. O que é que o preso fez? Começou a jogar as facas tudo pela janela. Como o cara vai ficar com faca com os policiais entrando tudo com metralhadora, calibre 12, de oitão? E ninguém armado ficou.” O depoimento foi concedido ao Núcleo de Justiça Racial e Direito (2022b) cujos pesquisadores ressaltam que a gestão das prisões no Brasil está carregada de séculos de racismo sistêmico, normalizando péssimas condições sanitárias nas cadeias, superlotação e violência, muitas vezes letal. Segundo o grupo, o massacre emerge de dois problemas estruturais que afetam seletivamente a população negra brasileira: a violência policial e o encarceramento em massa.

Estudiosa sobre prisões no Brasil, Juliana Borges (2020, p. 22) afirma o papel estruturante do racismo na vigilância e no controle de corpos negros, numa sociedade onde “é preciso negar-se racista – mesmo que se obtenha os privilégios de sua condição e se perceba a não presença de negros em espa-

5 Em 17/11/2022, o Supremo Tribunal Federal reconheceu o trânsito em julgado de dois recursos que mantiveram a decisão do Superior Tribunal de Justiça de restabelecer as condenações de policiais militares acusados pelo morticínio. Com a decisão, restou anulado o acórdão do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) que absolveu os réus. A decisão válida, enfim, os dois julgamentos do Tribunal do Júri de São Paulo que condenaram 74 agentes acusados. As penas aplicadas variam de 48 a 624 anos de prisão. O processo retorna ao TJSP para um novo julgamento sobre os desdobramentos da sentença, como pena e regime de prisão (CARTACAPITAL, 2022). Tramita na Câmara de Deputados o Projeto de Lei nº 2.821/2021, que pretende anistiar os agentes condenados pelo massacre do Carandiru, excluindo qualquer sanção penal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022).

6 As Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar (Rota) são uma tropa do Comando Geral da Polícia Militar do Estado de São Paulo, bem como uma modalidade de policiamento do 1º Batalhão de Policiamento de Choque Tobias de Aguiar. O jornalista Caco Barcelos (2005) contou a história da tropa, historicamente associada a esquadrões da morte, no livro Rota 66: a história da polícia que mata.

ços de poder e sua intensa presença em espaços subalternizados”. O racismo à brasileira, com um fantasioso congraçamento das três raças onde não existe preconceito de cor (só de classe), encontra sua desmistificação no perfil da população carcerária, desproporcionalmente mais negra do que a população em geral.

Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) destacam que a prisão não apenas é racista, como está ficando mais racista com o tempo. Em 2005, as pessoas negras representavam 58,4% do total de presos e, em 2019, atingiram a marca de 66,7% da população carcerária. Para cada não negro preso no Brasil em 2019, dois negros foram privados de liberdade. Em 2020, a proporção diminuiu um pouco para 66,3%, ainda assim maior do que em 2018, quando a população carcerária se compunha em 66% de negros (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). Em 2021, o sistema prisional atingiu a impressionante marca de 67,5% de vagas ocupadas por pessoas negras, revelando mais uma vez sua tendência crescente de discriminação racial de acordo com o Fórum (2022).

Além de super-representados na prisão, o crescimento no número de mortes violentas intencionais em 4% no ano de 2020 – atingindo 50.033 pessoas – vitimou majoritariamente as pessoas negras (76,2%), jovens (54,3%) e do sexo masculino (91,3%). Os mortos pela polícia em 2020 têm o mesmo perfil: 78,9% deles eram negros, 76,2% tinham entre 12 e 29 anos e 98,4% eram do sexo masculino (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). No ano seguinte, registrou-se uma redução em 6% nas mortes violentas intencionais para um total de 47.503 vítimas, mas a proporção de pessoas negras até aumentou levemente para 77,9% do universo, sendo 50% jovens entre 12 e 29 anos e 91,3% delas do sexo masculino. Em 2021, das 6.145 pessoas mortas em intervenções policiais, 84,1% eram negras (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022).

Os dados reforçam o caráter estrutural do racismo brasileiro. Como ensina o professor Silvio Almeida (2020, p. 50), pesquisador, escritor e, atualmente, Ministro dos Direitos Humanos e Cidadania, o racismo decorre do modo “normal” como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, não se fundamentando unicamente em desvios de indivíduos ou instituições: “Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é a regra e não exceção.” Policiais, promotores ou juízes não são individualmente mais preconceituosos do que a população em geral. A polícia e a justiça enquanto instituições, assim como seus membros, exprimem a discriminação arraigada na estrutura da sociedade brasileira.

A filósofa, antropóloga, feminista e militante do movimento negro Lé-

lia Gonzalez criticou com vigor o mito de democracia racial no Brasil, que, por um lado, louva o rei negro do futebol e a mulata da escola de samba com base em estereótipos, mas, por outro, seleciona os brancos para as melhores oportunidades de estudo e emprego. Gonzalez (2020, p. 67), em texto publicado originariamente em 1983, antecipa boa parte do debate atual ao acusar a responsabilidade das práticas educacionais e dos meios de comunicação de massa pelo reforço da “superioridade branca”, cujos membros são objeto de proteção por parte da polícia:

Outro detalhe a que a comunidade afro-brasileira já está acostumada se refere à violência policial: quando atua em bairros e residências da classe dominante branca, ação da polícia visa “proteger”; mas em relação às favelas e áreas periféricas, onde se concentra a população negra, a polícia passa para a repressão... Por esse motivo, afro-brasileiros têm medo de sair de casa sem seu documento de identidade, especialmente sem sua carteira de trabalho; uma pessoa pode ser presa sem motivo, torturada ou simplesmente morta como um “delinquente perigoso”.

2. Legítima defesa para quem?

Situações como as ocorridas no Carandiru, com Rodney King ou as narradas por Lélia Gonzalez, no trecho acima, trazem à tona perguntas incômodas: quem afinal tem direito à legítima defesa? Toda ação da polícia é legítima? Qualquer movimento da pessoa negra pode ser interpretado como agressão em potencial?

A pensadora francesa Elsa Dorlin (2020) traça um panorama sobre a defesa dita legítima em diferentes espaços e períodos históricos para afirmar que o uso legítimo da força está atrelado ao grupo dominante em dado momento, cujos corpos se impõem como defensáveis e agentes da própria defesa contra outros corpos agressivos, considerados testemunhas de uma potência de agir negativa, agentes da violência em estado puro. Assim, a violência de Estado direcionada aos corpos tornados minoritários nunca consegue ser vista como simplesmente violência, aparecendo como secundária, protetora, defensiva, uma resposta imediatamente legitimada: torna-se legítima defesa.

Ainda segundo DORLIN (2020), está em jogo o modo de interpelação, enquanto qualificação moral e política, para se reconhecerem os *sujeitos de direito* e, desse modo, demarcar aqueles que têm o direito de se defender e os outros que não têm. King não pode ser visto como corpo que se defende tendo em conta seu *status* de agente da violência *a priori*, como jovem do sexo masculino negro. Pelo mesmo motivo, os presos do Carandiru parecem

ameaçar a integridade da polícia, mesmo estando encurralados com armas brancas improvisadas contra um batalhão com armas letais de grosso calibre durante a execução de um morticínio.

[...] essa capacidade de autodefesa também se tornou um critério de diferenciação entre aqueles que são sujeitos plenos e os outros – aquelas e aqueles que se buscará a diminuir e aniquilar, desvirtuando e deslegitimando a capacidade de autodefesa, aqueles e aquelas que, ao defenderem o corpo, serão expostos ao risco de morte, para que se convençam da sua incapacidade de se defender, de sua impotência radical. [...]

Não se trata mais apenas de dificultar diretamente a ação das e minorias, como na repressão soberana, nem de simplesmente deixá-las morrer, sem defesa, como ocorre no âmbito do biopoder. Trata-se de *levar determinados sujeitos a se aniquilarem como sujeitos*, de incentivar sua potência de agir para melhor estimulá-los, adestrá-los para a própria perda. Produzir seres que, quanto mais se defendem, mais se desgastam (DORLIN, 2020, p. 17-18).

A autora sugere no trecho acima uma nova forma de governabilidade dos corpos, relacionada ao incentivo para a autoaniquilação do sujeito, diferente daquelas descritas por Foucault nos seus escritos tardios. Na denominação proposta pelo filósofo francês, o *poder soberano* é aquele exercido de forma vertical por uma autoridade com força de aniquilação em momentos de contestação da ordem, podendo existir também em estado de latência quando os conflitos não estão abertamente deflagrados. Tem o surgimento atrelado ao período histórico de consolidação de instituições como a monarquia, a qual precisou centralizar o poder para abafar diversos conflitos locais. Através da lei, exercendo mecanismos de interdição e sanção, o absolutismo procurava submeter vínculos tradicionais e costumes feudais, regulando, arbitrando e demarcando (FOUCAULT, 1999).

Já o *biopoder*, para Foucault, constitui-se nas tecnologias, mecanismos, estratégias e dispositivos que operam com a vida humana em cálculos políticos de forma mais explícita, bem como fazem do complexo imbricado *poder-saber* um agente de transformação desse componente vital. Há dois polos dessa leitura sobre o poder: um que toma a vida humana no geral, enquanto população, e outro que escrutina, individualiza o sujeito como um corpo a ser docilizado pela disciplina.

Pela primeira vez da história, as categorias científicas – espécie, população e outras – mais do que as jurídicas, tornaram-se objeto de atenção política sob uma forma consistente e segura. Esforços para compreender os processos de regeneração humana estavam fortemente ligados a objetivos diferentes, mais políticos. [...] Outro polo do biopoder estava centrado no corpo, não no sentido da reprodução humana, mas como um objeto a ser manipulado. Uma nova

ciência, ou melhor, uma tecnologia do corpo como objeto de poder, constituiu-se gradualmente em localizações periféricas e díspares. Foucault chama isto de “poder disciplinar”, e o analisa, em detalhes, em *Vigiar e Punir* (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 149).

A tecnologia para o controle disciplinar desenvolve-se paulatinamente no exército, nas fábricas, prisões, hospitais, universidades, escolas, entre outras instituições, promovendo um corpo dócil e produtivo, sobretudo em se tratando da classe trabalhadora e do subproletariado. No domínio administrativo, o interesse pelo indivíduo se vincula diretamente ao que ele pode agregar à força do Estado no dado momento. A vida ou a morte, o trabalho ou o ócio do indivíduo importam porque podem ser politicamente úteis de acordo com a necessidade do Estado. Crescem intervenções em temas como reprodução, doença, dor e velhice.

Se o Estado absolutista podia simplesmente “fazer morrer” os inimigos do rei sem maiores preocupações quanto à legitimidade da ação, hoje ele “faz viver” alguns cidadãos (através das tecnologias relacionadas à saúde, saneamento, seguridade, etc.), enquanto pode “deixar morrer” os indesejados, não alocando os recursos financeiros e humanos necessários para suprir demandas de vida. A prevalência do biopoder no cenário atual não significa o desaparecimento por completo do poder soberano. Contudo, o racismo se tornou essencial para legitimar esse exercício do poder soberano sobre a vida e a morte dos cidadãos, permitindo a eliminação dos corpos e grupos indesejáveis. Quando a polícia adentra a favela e assassina pessoas negras sem observar o devido processo legal ou os direitos humanos, é o exercício do poder soberano que está em jogo.

A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2010. p. 215-216).

Cotejando as colocações de Foucault sobre o racismo com as estatísticas oficiais brasileiras, a filósofa e feminista negra Sueli Carneiro (2005) assevera que os dados sobre mortalidade, morbidade e expectativa de vida apontam a negritude como inscrita no signo da morte no país. Ela embasa a afirmação no déficit censitário de jovens negros, identificado estatisticamente em função da violência, que os expõe prioritariamente ao “deixar morrer”. Somam-se a este fator os negros e as negras cujas vidas são cerceadas por

mortes preveníveis e evitáveis, que ocorrem pela omissão do Estado nos investimentos em direitos sociais básicos.

Aliás, para aproximar Dorlin (2020) da realidade brasileira, propomos a leitura do livro *Autodefesa* conjuntamente com o texto de Sueli Carneiro (2008) chamado justamente *Em legítima defesa*, que expõe as razões para uma marcha à Brasília do Movimento Negro, instrumentalizando os conceitos de biopoder e contrato racial⁷ contra o acordo nacional de exclusão e/ou subalternização dos negros no Brasil. O texto se dirige a um público mais amplo e é um recorte político da sua tese de doutoramento (CARNEIRO, 2005).

A autora entende que nosso aparelho educacional tem sido fonte de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual dos cidadãos racialmente inferiorizados mediante, principalmente, da negação do negro como sujeito de conhecimento e do embraquecimento cultural. A lógica que informa o Estado “quando não mata, mantém a maioria da nossa população em condição de indigência material e cultural, além do paternalismo e do assistencialismo” (CARNEIRO, 2008). Evidencia-se aqui que a negação do negro como sujeito de direito no Brasil passa tanto pela negativa à legítima defesa do próprio corpo quanto pelo banimento de oportunidades de educação/trabalho e o epistemicídio da cultura negra.

Na fala da intelectual brasileira, há uma insurgência em face: 1) da repressão como poder soberano contra o povo negro – a polícia que entra na favela e mata sem critério legal; 2) do “deixar morrer” no âmbito do biopoder, sem os investimentos que o Estado deveria alocar nos territórios periféricos para garantir cidadania no local; e 3) da autoaniquilação dos sujeitos, como descrita por Dorlin (2020), que incentiva a potência de agir do sujeito para melhor adestrá-los para a própria perda. Sobre o terceiro modo de governabilidade, embora Sueli Carneiro não o desenvolva de forma autônoma em relação ao biopoder e ao poder soberano, fica evidente sua preocupação em desfazer o autoapagamento do sujeito negro, que ela combate incentivando uma legítima defesa da população negra coletivamente considerada. Os seus escritos ainda nos ajudam a vislumbrar que essas formas de governabilidade operam conjuntamente influenciando na forma como vivemos no mundo.

7 Carneiro (2005) sustenta em sua tese a existência no Brasil de um contrato racial para exclusão e/ou subalternização dos negros, em que o epistemicídio da cultura negra cumpre função estratégica em conexão com a tecnologia do biopoder. Influenciado diretamente pelo filósofo afro-americano Charles Mills, o conceito de contrato racial problematiza a supremacia branca ocidental no mundo como um sistema político não-nomeado, que estrutura uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde se delimita o status de brancos e não-brancos pela lei ou pelo costume.

3. Mobilização social e autodefesa contra a violência legitimada

Se a humanidade do negro não aparece dada *a priori*, já que um conjunto de forças converge para negá-la, elaborar a pessoa negra como passível de sofrer violência, inclusive policial, demanda o revolvimento da dimensão política subjacente às narrativas de brutalização. É preciso disputar a própria brutalidade, o significado da violência e, como destaca Roberto Efrem (2017), a apresentação da vítima como *vitimável* e do acusado como *acusável*. A violência, mesmo de graves atos perpetrados contra os direitos humanos, não existe como dado puro, ou obviedade, pois se constrói no interior de relações de poder, em histórias indefinidamente contadas e recontadas.

O professor pesquisou casos de violência contra mulher, ocorridos na zona rural do município de Rosário, semiárido paraibano. Interessou a ele principalmente a reivindicação de atos criminosos como “violência” por parte dos movimentos sociais em ação naquele espaço. No estudo, Efrem (2017) lançou mão da ideia constante em Judith Butler (2018; 2019) de que a vida só aparece como apreensível quando as circunstâncias de sua perda a tornam lamentável. A vida é precária porque perdível, mas apenas é perdível se digna de luto, ou seja, caso sua perda seja sentida publicamente. No caso, o movimento de mulheres precisou entrar em marcha para que tal sentido fosse produzido em relação à jovens vítimas de homicídio e estupro em Rosário.

O embate por cidadania e dignidade para todos indistintamente exige a compreensão de esquemas de inteligibilidade que condicionam a ética e o direito, possibilitando a percepção da vítima como *vitimável*, do condenado como *condenável*, do corpo como *violentável* e, enfim, da vida como *vivível*. Os esquemas que condicionam o reconhecimento estão reorganizados no conceito de enquadramento, entendido como:

[...] as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada (susceptível de ser perdida ou lesada) estão politicamente saturadas. Elas são em si mesmas operações de poder. Não decidem unilateralmente as condições de aparição, mas seu objetivo é, não obstante, delimitar a esfera de aparição enquanto tal. Por outro lado, o problema é ontológico, visto que a pergunta em questão é: *O que é uma vida? O “ser” da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida* (BUTLER, 2018, p. 14).

Disso resulta que antes da ética e do direito existe para Butler uma espécie epistemologia sobre quem pode ou não afetar nossa suscetibilidade ao outro. Num nível ainda mais elementar que a própria disposição sobre o que

se “pode” e “não pode ser”, sobre o que “devo” ou “devemos fazer”, há representações, sentidos e mesmo um contexto de negação que tornam passível de indignação ou não em uma dada circunstância.

A filósofa trabalha no horizonte foucaultiano – o mesmo de Dorlin e Carneiro –, o qual rejeita o poder como algo que se possui, ou mero instrumento, considerando-o uma estratégia que se exerce e provoca resistências na medida mesma em que opera (FOUCAULT, 1999). A análise de Butler (2003, p. 55) ressalta como o poder se funda nas estruturas jurídicas da linguagem e da política, não havendo oposição factível a ele fora desse campo, apenas uma genealogia crítica das práticas de legitimação a partir do seu próprio espectro.

No percurso dessa genealogia crítica, ela nos convoca a “enquadrar o enquadramento” ou “enquadrar o enquadrador”, por exemplo, expondo o artifício que produz o efeito de culpa individual para questões que desbordam os limites do indivíduo. Ao enquadrar o enquadramento, expomos que a moldura “nunca conteve de fato a cena a que se propunha ilustrar, que já havia algo de fora, que tornava o próprio sentido dentro possível, reconhecível” (BUTLER, 2018, p. 24).

A polícia, o direito e seus operadores funcionam dentro do enquadramento de quem é reconhecível ou não como cidadão. Quando se percebe o corpo negro como inerentemente violento e a polícia como protetora (mesmo se agride alguém), tais critérios exteriores às leis constroem o Ministério Público, juízes e o júri a dar mais peso às regras jurídicas em face de alguns sujeitos do que outros. Claro que o constrangimento mencionado não é absoluto nem inescapável e precisa ser posto em discussão.

Queremos com isso sugerir que as leis penais, a Constituição e os direitos humanos são exemplos de normas de reconhecimento, que se dispõem a proteger ora todos os seres humanos, ora todos os cidadãos brasileiros. O reconhecimento ocorre como um ato, uma prática ou até uma cena entre dois sujeitos. Contudo, os esquemas de inteligibilidade que condicionam e produzem essas normas se baseiam no que, em determinado contexto, possa ser enquadrado como uma vida merecedora de proteção. Se tal vida não merece proteção, a obediência aos estritos termos da norma protetiva não recebe tanto cuidado quanto deveria das autoridades públicas e da sociedade civil.

Quando Roberto Efreim (2017) sustenta a necessidade dos familiares das mulheres vítimas de violência e dos movimentos sociais disputarem a legitimidade da vítima “ser vítima” antes mesmo de construir uma luta por justiça, ele está reconhecendo e validando uma ação estratégica que reforça o próprio enquadramento. Frequentemente, para dar peso moral ao caso e exigir ação firme das autoridades na investigação de crimes sexuais, há que se

socorrer de noções de gênero ligadas à maternidade, à mãe que clama contra a violência sofrida pela boa filha. O movimento de mulheres rurais aciona o caráter público do sofrimento como fator de legitimação das denúncias, das denunciantes e das vítimas. De certo modo, tais demandas retomam preceitos machistas que estão na origem dos crimes sexuais (o lugar da mulher, o lugar da mãe), contudo a urgência da situação justifica o uso estratégico para impulsionar a investigação sobre o desaparecimento das jovens ou impedir a impunidade do agressor.

A tática se repete em situações de violência contra pessoas negras nas periferias, como no episódio da Chacina do Borel, em que uma emboscada da polícia militar no Morro do Borel (RJ), em 16/04/2003, resultou na morte de quatro jovens negros. A operação deflagrou intenso movimento na comunidade, que já tinha histórico de politização, com igrejas, coletivos, movimentos, familiares e a rádio comunitária se articulando para protestar contra a violência de Estado. A ação coletiva foi impulsionada em grande medida por mães de vítimas reunidas.

No ano seguinte, o movimento se ampliou na Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência, conjugando mãe de pessoas assassinadas em incursões policiais ocorridas em muitas outras favelas do Rio de Janeiro. Nas conversas, nos lutos e nas lutas, o conhecimento das mães se acumula e vai sendo passado adiante. No Borel, como em outras chacinas, elas se tornaram a linha de frente da luta por justiça. Além de instrumentalizar a legitimidade inerente à maternidade, o movimento acionou a figura do “trabalhador” e do “cidadão” injustamente assassinado, através do mote *Posso me identificar?*, que faz menção aos assassinatos no Borel.

Vítima da chacina, Thiago da Costa Correia da Silva, 19 anos, era mecânico e teria, segundo testemunhas, pedido ajuda dizendo que era trabalhador enquanto agonizava após os tiros da PM. A mãe de Thiago, Maria Dalva da Silva, umas das ativistas mais reconhecidas do Borel, falou para o podcast *Justiça em Preto e Branco*:

Ana Paula escutou, dentro da casa dela, ela escutou o Thiago: “não me mata, eu sou trabalhador. Eu não sou bandido. A minha casa é ali. Pega minha carteira. Chama a minha mãe.” E ficava: “chama a minha mãe”. Aí quando a Ana Paula abriu a porta, o policial, que já tinha ido na casa dela, colocou o fuzil no peito dela e falou “entra, sua...” todos os nomes, aqueles xingamentos horrorosos, entra se não você vai morrer (NJR, 2022d).

Outra vítima, Everson Gonçalves Silote, de 26 anos, era taxista e quando foi surpreendido pela polícia trazia consigo um envelope com vários documentos, porque resolvera burocracias do carro durante o dia. Tentou se identificar mostrando os documentos, mas teve seu braço direito quebrado

por um golpe do policial. Continuou insistindo que era trabalhador até ser executado, sem conseguir mostrar os documentos. Everson foi alvejado com quatro tiros pela frente e um pelas costas. O movimento *Posso me identificar?* foi assim batizado em citação direta aos esforços de Everson e Tiago.

Há um reforço de estigmas na clivagem entre trabalhadores e marginais, em lógica semelhante àquela do cidadão de bem que deve receber direitos humanos contra os que não são “humanos direitos” para merecê-los. A polícia se escondendo na favela para emboscar “marginais” sem planejamento nem mandato judicial, a exemplo do que ocorreu no Borel, se nutre desse discurso sobre o morador da favela. Embora insuficiente enquanto crítica à situação geral, o manejo do enquadramento pelo movimento de mães se mostra oportuno para evitar que as investigações sejam engavetadas precocemente, além de escancarar as contradições da abordagem de segurança pública em vigor.

Por fim, se os jurados percebem no corpo de Rodney King, Everson e Tiago⁸ um perigo para a lei, essa “visão” precisa ser lida como aquilo que foi selecionado, cultivado e regulado no decorrer do julgamento (BUTLER, 1993. p. 27). A questão em debate não diz respeito ao que podemos simplesmente enxergar ou não, fatos que podemos diretamente perceber ou deixar escapar. Trata-se da produção racial do visível, do funcionamento das restrições raciais sobre o que significa “ver” enquanto produção repetida e ritualística da negritude.

A polícia exerce a função estrutural de proteger a branquitude contra a violência, entendendo-se *violência* como ação iminente do corpo masculino negro. Nesse esquema imaginário, a violência policial não consegue ser lida como violência. O corpo masculino negro, antes de qualquer vídeo, é a fonte do perigo. Logo, o esforço policial para subjugar esse corpo justifica-se independentemente das circunstâncias. A convicção de que a ação é justificada reorganiza as circunstâncias para que se encaixem nessa conclusão (BUTLER, 1993. p. 31).

Nada obstante, considerando que a negritude como valor de corpo *matável* é produzido através da repetição de práticas e discursos, dita conotação pode ser disputada por outras práticas e narrativas. Contra a proteção de alguns corpos respaldada na ordem jurídica, Dorlin (2020) propõe o conceito de *autodefesa*, conjugando as táticas defensivas e práticas subalternas dos grupos violentáveis para sobreviver e resistir à opressão. Diferentemente da legítima defesa, destinada a um sujeito de direito posto, na autodefesa, o sujeito não preexiste ao movimento que resiste à violência da qual se tornou

8 Os policiais acusados na Chacina do Borel foram definitivamente inocentados em júri popular (NJR, 2022d).

alvo. Ele surge com a própria luta.

A *autodefesa*, derivada das diversas “éticas marciais de si” nos grupos subalternizados (DORLIN, 2020, p. 27), pode ser identificada para a população negra no Brasil Colonial com os quilombos, a capoeira, a resistência ativa e passiva aos desmandos dos senhores de escravos e da elite colonizadora. Hoje a ação política do movimento negro, a defesa da educação nos termos de Sueli Carneiro (2008), das cotas (e outras ações afirmativas) e a mobilização do luto sobre as vítimas de violência racista se mostram potentes ferramentas de autodefesa da comunidade negra.

Elaborar o corpo negro como passível de sofrer violência requer uma agenda de lutas para mudar a forma como a própria violência é contada e as pessoas que são ouvidas quando se contam tais histórias. Por isso, o Núcleo de Justiça Racial e Direito (2022) situa o reconhecimento da palavra de familiares, sobreviventes e outras testemunhas entre as recomendações para que as instituições do sistema de justiça interrompam a legitimação da violência racial. Outro ponto importante é a necessidade de uma cobertura midiática que não confunda vítimas e investigados, informando sem reforçar estereótipos raciais.

Num dos raros casos de violência policial contra pessoas negras que resultou em penalidade para os agentes envolvidos, o modo como os agressores e as vítimas foram retratadas e a repercussão na mídia atuaram decisivamente para o desfecho fora da curva. Na Favela Naval, periferia de Diadema (SP), um cinegrafista amador, nos idos de 1997, flagrou cenas de tortura contra moradores e um assassinato praticado por policiais em via pública. Diferentemente do caso King, nenhuma narrativa racista conseguiu capturar as imagens, sobretudo após um competente trabalho de jornalismo da equipe do *Jornal Nacional*, da Rede Globo, que apurou outras denúncias sobre os agentes e acompanhou os desdobramentos no horário nobre da televisão. Todavia, o caráter racial das incursões de terror realizada pela polícia em Diadema não entrou no foco da cobertura, sendo apresentado apenas nos fóruns alternativos promovidos pelo movimento negro (NJR, 2022c).

Considerações finais

No presente estudo, trouxemos ao primeiro plano a seletividade da violência de Estado para o marcador raça, especialmente nas ações da polícia ocorridas em territórios marginalizados, ressaltando as relações de poder que atuam para tornar imperceptível o corpo negro como *violentável*.

As reflexões se apoiaram em três situações de violência letal contra pessoas negras com autoria de agentes de segurança, que foram estudadas pelo Núcleo de Justiça Racial e Direito da FGV Direito, e narradas no podcast *Justiça em Preto e Branco* (Massacre do Carandiru, em 1992; Favela Naval, 1997; Chacina do Borel, 2003). O Núcleo analisou ao todo oito episódios com esse perfil no curso das últimas três décadas. Também referenciamos o espancamento de Rodney King ocorrido nos EUA, que causou grande repercussão e conflitos sociais em meados dos anos 1990.

Quando ocorre esse gênero de crime, o sistema de justiça aciona um repertório padronizado de medidas para não responsabilizar adequadamente os policiais. Há manipulação da cena pelos próprios agentes, inércia ou má vontade do órgão acusador, condenações anuladas em segunda instância, culpabilização das vítimas pelos crimes sofridos, entre outros fatores que prejudicam a punição dos criminosos. O protocolo informal vai de encontro às normas contidas nas leis e na Constituição da República, que repudiam todas as formas de racismo, primando pela cidadania e dignidade da pessoa humana. Ocorre, no entanto, que existem relações de poder atuando na nossa percepção de quem deveria ou não ser considerado cidadão e de quem é digno ou não de ser tratado como pessoa humana.

Não apreendemos dados brutos. A forma como recebemos as informações nos telejornais, nas redes sociais ou no processo judicial se dá no interior de um enquadramento específico, que está racialmente saturado. A visão da sociedade sobre o negro tem uma história, que foi selecionada, cultivada, regulada, repetida e ritualizada. A criminalização do corpo negro é um dispositivo central na construção desse olhar. Não por acaso a gestão das prisões no Brasil expressa séculos de racismo na autorização tácita para a seletividade do sistema penal, péssimas condições sanitárias das instalações, superlotação, tortura e morte.

A compreensão do negro, em particular do homem negro jovem, como inerentemente violento serve de justificativa para a intervenção violenta preventiva contra ele, para atirar antes e forjar cenas de conflito depois. Esse viés não se restringe aos órgãos de segurança pública e justiça, haja vista os linchamentos por populares de pessoas negras suspeitas, a absolvição em júri quando existem provas cabais da culpabilidade de policiais e a eleição de políticos com retórica punitivista. O racismo da segurança pública tem base social e caráter sistêmico. Como vimos, dependendo de onde parte, a violência pode se tornar legítima e a defesa ser entendida como violência.

Acerca da pergunta central para o artigo se o corpo negro é passível de sofrer violência, essa percepção está em disputa política no interior da esfera pública. A naturalização da violência estatal e a invisibilidade do racismo

no início dos anos 90 – como no Massacre do Carandiru (1992) – difere da repercussão em episódios mais recentes de racismo policial, evidenciando que o esforço do movimento negro para enquadrar determinadas atitudes do Estado como violenta, racista e genocida prosperou significativamente.

Continua sendo uma absurda violação de direitos humanos que a polícia invada casas indiscriminadamente na favela ou proceda com qualquer forma de execução extrajudicial. Aos poucos, contudo, tal desumanização consegue ser “vista” como racista e violenta, ao menos para parte dos brasileiros – e não sem forte reação daqueles que apoiam uma visão normalizadora sobre segurança pública, que se volta para proteger a elite branca em seus anseios e angústias. A construção social do corpo negro como violentável depende em grande medida da responsabilização do Estado (e de seus representantes) sempre que a pessoa negra for tratada como objeto perigoso, fonte pura da violência.

Sugerimos ainda que a transformação no olhar sobre a vulnerabilidade do corpo negro possa ser aprofundada com: 1) o enfrentamento do racismo inerente às instituições de segurança pública e justiça, através de novas práticas pedagógicas que questionem a cultura organizacional de guerra aos inimigos, maior controle social dessas entidades e o combate ao encarceramento em massa; 2) a valorização dos relatos contados por testemunhas, vítimas e familiares nos casos de violência policial; 3) a problematização da maneira como a mídia retrata essas histórias; 4) o investimento em políticas educacionais em sentido amplo para o reconhecimento do sujeito negro, que reflitam sua real importância na economia, história, cultura e sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BARCELLOS, Caco. *Rota 66: a história da polícia que mata*. Editora Record, 2005.

BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/

Constituicao.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BUTLER, Judith. Endangered/Endagering: Schematic Racism and White Paranoia. In: GOODING-WILLIAMS, Robert (org.). *Reading Rodney King / Reading Urban Uprising*, Nova Iorque: Routledge, 1993. p. 26-36.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *The force of nonviolence: an ethico-political bind*. Nova Iorque; Londres: Verso Books, 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PL 2821/2021*, 2022. O Projeto de Lei dispõe sobre a concessão de anistia aos agentes de segurança pública do estado de São Paulo processados ou punidos por condutas decorrentes da ação para a contenção da rebelião na Casa de Detenção de São Paulo (conhecida como Carandiru), ocorrida em 02 de outubro de 1992. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2294223>. Acesso em: 8 dez. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Em legítima defesa. *Portal Geledés*, 07/10/2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/em-legitima-defesa/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

DORLIN, Elsa. *Autodefesa – uma filosofia da violência*. São Paulo: Crocodilo/ Ubu Editora, 2020.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

EFREM, Roberto. A reivindicação da violência: gênero, sexualidade e a constituição da vítima. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 50, 10 out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500007>. Acesso em: 11 mar. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Ano 14, 2020, p. 306-307. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v4-bx.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Ano 16, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 9 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Marcia. (org.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JUSTIÇA EM PRETO E BRANCO: 01 – Massacre do Carandiru. [Locução de]: Cristian Malheiros e Andreza Delgado. São Paulo: Núcleo de Justiça Racial e Direito da Fundação Getúlio Vargas, 17 nov. 2022b. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/33QltRxsTAXeq11o612bSm?si=rWixPvTWTciWPjQgl0DITg&utm_source=copy-link. Acesso em: 8 dez. 2022.

JUSTIÇA EM PRETO E BRANCO: 02 – Favela Naval. [Locução de]: Cristian Malheiros e Andreza Delgado. São Paulo: Núcleo de Justiça Racial e Direito da Fundação Getúlio Vargas, 17 nov. 2022c. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/6rre54QJil8reM5FTuEvZd?si=BSb4HW1VRLG8YqaH6oagHA&utm_source=copy-link. Acesso em: 8 dez. 2022.

JUSTIÇA EM PRETO E BRANCO: 03 – Chacina do Borel. [Locução

de]: Cristian Malheiros e Andreza Delgado. São Paulo: Núcleo de Justiça Racial e Direito da Fundação Getúlio Vargas, 24 nov. 2022d. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/0S1BXYxuSkvdv6Wi8vTY4?si=bnoeGbynQSaJW93Jo67NDw&utm_source=copy-link. Acesso em: 8 dez. 2022.

MASSACRE do Carandiru: STF declara trânsito em julgado dos recursos sobre sentenças. *Carta Capital*, São Paulo, 17 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/massacre-do-carandiru-stf-declara-transito-em-julgado-dos-recursos-sobre-sentencas/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

MULTISHOWTVWEB. *Rodney King Beating Full Video | 8 minutes SCREENER*. Youtube, 12 mar. 2015. Disponível em: <youtu.be/sb1WywlpUtY>. Acesso em: 8 dez. 2022.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. São Paulo: Zahar, 2011.

NÚCLEO DE JUSTIÇA RACIAL E DIREITO DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Justiça em preto e branco*, 2022. Site apresenta o projeto de pesquisa Desafios da responsabilidade estatal pela letalidade de jovens negros: contextos sociais e narrativas legais no Brasil (1992-2020). Disponível em: <justicaracialdireito.com.br>. Acesso em: 8 dez. 2022.

Recebido em: 12 de setembro de 2023.

Aprovado em: 16 de outubro de 2023.

Dupla inimputabilidade: a inexistência de políticas públicas de atenção ao adolescente infrator com transtorno mental no Brasil

- Doble imputabilidad: la falta de políticas públicas de atención a adolescentes infractores con trastornos mentales en Brasil
- Double imputability: the lack of public care policies for adolescent offenders with mental disorders in Brazil

Beatriz Borges e Silva¹

Lucas Silverio Parreira²

Franciele Silva Cardoso³

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás. Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Advogada. biaborgessilva13@gmail.com

2 Mestre em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás. Bacharel em Direito 'Magna cum Laude' pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Advogado Ambientalista. Advogado Público lotado na Câmara Municipal de Goiânia. Ex-Superintendente da Agência Municipal do Meio Ambiente. Professor de Direito Ambiental e Urbanístico. lucas@msy.lawyer

3 Graduada, mestra e doutora em Direito pela Universidade de São Paulo. Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Direito e Políticas Públicas da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás. francielecardoso@gmail.com

Resumo: O presente artigo teve como objetivo principal analisar o tratamento destinado aos adolescentes portadores de transtornos mentais em conflito com a lei no Brasil. Ao se falar em dupla inimputabilidade, esta pesquisa considera a impossibilidade de se responsabilizar esses indivíduos penalmente seja devido ao critério etário, seja pelo critério biopsicológico do art. 26 do Código Penal Brasileiro. Nesse sentido, o adolescente infrator considerado duplamente inimputável exige cuidados e atenção especial durante o cumprimento das medidas sócio educativas no sentido de proporcionar a ele o acompanhamento adequado para tratar sua saúde mental. Diante dessa situação, este estudo pretendeu verificar, sob a ótica do princípio da proteção integral (ROSSATO, 2017) e dos documentos internacionais de proteção à criança e ao adolescente, se o Estado Brasileiro por sua legislação e políticas públicas tem atuado no sentido de cuidar do adolescente infrator com transtornos mentais, garantindo seu acesso à saúde, bem como seus direitos fundamentais. Como resultado, a busca e garantia de transparência – com amparo na publicidade dos atos da Administração Pública – para e em prol de formulações de políticas públicas de saúde mental para adolescente louco infrator. Mediante políticas públicas, cuja instrumentalização se dê por Planos Individuais de Atendimento (PIA) consoantes com a realidade e possibilidade de execução sociopedagógica diversa da pena como meio integrado daquele cuja representação do Estado em toda a sua vida fora tão somente de repressão e exclusão.

Palavras-chave: Saúde mental. Adolescente infrator. ECA.

Resumen: El principal objetivo de este artículo fue analizar el tratamiento dirigido a adolescentes con trastornos mentales en conflicto con la ley en Brasil. Al hablar de doble imputabilidad, esta investigación considera la imposibilidad de responsabilizar penalmente a estos individuos, ya sea por el criterio de edad o por el criterio biopsicológico del art. 26 del Código Penal brasileño. En este sentido, el adolescente infractor considerado doblemente imputable requiere de especial cuidado y atención durante el cumplimiento de las medidas socioeducativas con el fin de brindarle el apoyo adecuado para tratar su salud mental. Ante esta situación, este estudio tuvo como objetivo verificar, desde la perspectiva del principio de protección integral (ROSSATO, 2017) y de documentos internacionales sobre la protección de niños y adolescentes, si el Estado brasileño, a través de su legislación y políticas públicas, ha actuado para brindar atención a los adolescentes infractores con trastornos mentales, garantizando su acceso a la salud, así como sus derechos

fundamentales. Como resultado, surge la búsqueda y garantía de transparencia –apoyada en la publicidad de los actos de la Administración Pública– para y a favor de la formulación de políticas públicas de salud mental para adolescentes dementes infractores. A través de políticas públicas, cuya instrumentalización se da a través de Planes de Atención Individual (PIA) acordes a la realidad y posibilidad de ejecución sociopedagógica distinta de la pena como medio integrador de aquello cuya representación del Estado durante toda su vida fue únicamente de represión y exclusión.

Palabras clave: Salud mental. Delincuente juvenil. ECA.

Abstract: The main objective of this article was to analyze the treatment aimed at adolescents with mental disorders in conflict with the law in Brazil. When talking about double imputability, this research considers the impossibility of holding these individuals criminally responsible, whether due to the age criterion or the biopsychological criterion of art. 26 of the Brazilian Penal Code. In this sense, the adolescent offender considered doubly imputable requires special care and attention during compliance with socio-educational measures in order to provide him with adequate support to treat his mental health. Given this situation, this study intended to verify, from the perspective of the principle of integral protection (ROSSATO, 2017) and international documents on the protection of children and adolescents, whether the Brazilian State, through its legislation and public policies, has acted to provide care of adolescent offenders with mental disorders, guaranteeing their access to health, as well as their fundamental rights. As a result, the search for and guarantee of transparency – supported by the publicity of Public Administration acts – for and in favor of the formulation of public mental health policies for insane adolescent offenders. Through public policies, whose instrumentalization takes place through Individual Assistance Plans (PIA) in line with the reality and possibility of socio-pedagogical execution other than punishment as an integrated means of that whose representation of the State throughout its life was solely of repression and exclusion.

Keywords: Mental health. Juvenile offender. ECA.

A Lei de Introdução ao Código Penal Brasileiro (Decreto-lei nº 3.914/41) traz em seu art. 1º o conceito de crime enquanto

[...] infração penal que a lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, quer alternativa ou cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou ambas, alternativa ou cumulativamente. (BRASIL, 1941)

Entende-se, portanto, que o crime consiste em uma espécie do gênero infração penal. No entanto, tal conceituação legislativa limitou-se a destacar as diferenças entre infrações penais consideradas crimes daquelas consideradas contravenções penais, uma vez que essas se restringem à aplicação de pena de prisão. (BITENCOURT, 2015, p. 279).

A doutrina majoritária, por sua vez, defende a aplicação do chamado conceito analítico de crime, segundo o qual crime é uma ação típica, antijurídica e culpável (TAVARES, p. 1, apud BITENCOURT, 2015, p. 278). Nesse sentido, para que determinada conduta seja considerada crime, faz-se necessário analisar cada um dos itens da mencionada concepção tripartida de crime, de forma relacionada em que cada elemento posterior do delito pressupõe o anterior. (WELZEL, p. 73, apud BITENCOURT, 2015, p. 388).

No âmbito da tipicidade, busca-se examinar a conduta do autor, bem como a relação de causalidade entre esta e o resultado gerado, além da previsão legal. Quanto à antijuridicidade, trata-se de um juízo valorativo em que, via de regra, é presumida, estando presente a tipicidade, sendo afastada apenas diante da presença de uma causa de justificação, a exemplo de ações realizadas em legítima defesa, estado de necessidade, estrito cumprimento do dever legal; exercício regular do direito ou consentimento do ofendido. Por fim, em relação à culpabilidade, dogmaticamente, entende-se que ela fundamenta a punição estatal com base no princípio do *nulla pena sine culpa*⁴, individualizando-se a atribuição da responsabilidade penal.

Dentro da noção de culpabilidade, há destaque para o elemento da imputabilidade. A legislação penal brasileira não traz um conceito de imputabilidade penal, trabalhando apenas com a ideia de exclusão ao estabelecer as causas que a afaste, conforme disposto nos arts. 26 e 27 do Código Penal Brasileiro (Decreto-lei nº 2.848/1940).

Art. 26 - É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

4 Não há pena sem culpabilidade.

(Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

[Redução de pena]

Parágrafo único - A pena pode ser reduzida de um a dois terços, se o agente, em virtude de perturbação de saúde mental ou por desenvolvimento mental incompleto ou retardado não era inteiramente capaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

[Menores de dezoito anos]

Art. 27 - Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial.

Desta feita, segundo o doutrinador Cezar Roberto Bitencourt

Pode-se afirmar de forma genérica que estará presente a imputabilidade, sob a ótica do Direito Penal brasileiro, toda vez que o agente apresentar condições de normalidade e maturidade psíquicas mínimas para que possa ser considerado como sujeito capaz de ser motivado pelos mandados e proibições normativas. A falta de sanidade mental ou a falta de maturidade mental podem levar ao reconhecimento da inimputabilidade. (BITENCOURT, 2015, pp. 474-475).

O art. 26 do Código Penal, ao tratar das pessoas com transtornos mentais agente ativos da infração penal, define a inimputabilidade pelo critério biopsicológico, ou seja, para ser o agente seja considerado inimputável nos termos deste dispositivo legal, exige-se a presença de um aspecto biológico, qual seja a presença de doença ou transtorno em si; bem como de um aspecto psicológico, que se dá com a capacidade dessa pessoa compreender e autodeterminar-se de acordo com esse entendimento.

Assim, não basta a existência de enfermidade mental para que a responsabilidade do agente seja excluída, fazendo-se necessário também, ao praticar a ação, este não possua capacidade de entender a sua proibição jurídica, além de ser incapaz de autodeterminar-se de maneira diversa.

Diante da inimputabilidade trazida pelo art. 26 do CP, a legislação penal brasileira aplica a tais pessoas a chamada absolvição imprópria, ante a proibição de cumprimento de pena, após o julgamento processual elas são submetidas às chamadas medidas de segurança, que consistem em uma medida preventiva aplicada pelo Estado com a finalidade de proteger a sociedade de um indivíduo considerado perigoso, combinada a sua adequada reintegração social.

O art. 27 do CP, por sua vez, ao tratar da inimputabilidade dos menores de 18 anos, em conformidade com o art. 228 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a maioria penal, esgota o conceito de inimputabilidade penal apenas no critério biológico, basta a comprovação de que o agente seja menor de 18 anos para o afastamento da responsabilidade penal no âmbito do código penal.

Contudo, dizer que o adolescente infrator não é passível de culpabili-

dade penal não é o afirmar pelo livramento da sanção estatal. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) determina que ao adolescente⁵, infrator de ato infracional⁶, será aplicável como sanção medida socioeducativa prevista no seu art. 112⁷.

Todavia, ao determinar qual medida será aplicada a cada caso, não se pode deixar de lado o critério psicológico ante o risco de designar um tratamento mais severo aos adolescentes, inimputáveis, do que àqueles já maiores penalmente. O art. 112 do ECA, em seus parágrafos 1º e 2º estabelece que:

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

[...]

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Nesse sentido, a decisão judicial, cujo conteúdo determine o cumprimento de medida socioeducativa, deve considerar os critérios de capacidade de cumprimento, circunstâncias, gravidade da infração, bem como a existência de doença mental, valendo-se do critério biopsicológico com a finalidade de oferecer ao adolescente a melhor e mais justa forma de cumpri-la, visando sempre ao atendimento do caráter educativo e não punitivo dessa instituição.

No entanto, verifica-se a ausência desse cenário na prática. A condição especial do adolescente com transtorno mental em conflito com a lei é deixada de lado, principalmente em razão da falta de estrutura e pessoal adequado, fazendo com que eles sejam tratados da mesma maneira daqueles em pleno exercício das suas faculdades mentais.

Além disso, o §3º do art. 112 do ECA possui redação ampla e incerta ao determinar que os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental serão tratados em local adequado às suas condições; sem, contudo, especi-

5 Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

6 Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

7 Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

ficar onde será realizado esse tratamento, bem como estabelecer as diretrizes para tal, abrindo margem para cada unidade federativa lidar com esses menores de forma diversa e, conseqüentemente, fiquem mais suscetíveis à violações de seus direitos.

Ao exemplo disso, no bojo do procedimento de execução de medidas socioeducativas introduzido pelo ECA e orientado pela Lei 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), vislumbra-se a determinação expressa de realização de reavaliação da medida socioeducativa (em sentido amplo) instrumentalizado Plano Individual de Atendimento – PIA, imposta ao adolescente infrator, o qual comporta inúmeros eixos de avaliação, tendo vista a medida socioeducativa não se confundir com pena. Desse modo, nos referidos PIA, o eixo saúde se faz presente, momento no qual as políticas públicas (in)existentes ou insuficientes deveriam ser abarcadas e disponibilizadas ao sujeito de direitos duplamente ignorados pelo Estado, Sociedade e Família, uma evidente deturpação dos ditames constitucionais da Magna Carta de 1988, insertos em seu art. 227, caput⁸.

Superado o paralelo em relação ao apenado imputável em razão da maioria, porém inimputável pela condição mental incompleta, há de se considerar o sujeito de direitos materializado na figura do adolescente infrator portador de desenvolvimento mental incompleto ou prejudicado, vez que para a doutrina da proteção integral o adolescente e/ou criança por si só, já gozam de tratamento diferenciado. Tal tratamento advém de agendas internacionais e normativas internalizadas, ao exemplo da Convenção de Haia – ao nível internacional – e diplomas nacionais tais como, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Não há dúvidas quanto à condição de detentores de direitos humanos pelas crianças e adolescentes, contudo, pelo fato de essas pessoas estarem em peculiar condição de desenvolvimento elas fazem jus ao tratamento diferenciado, isto é, são destinatários “prioritários” de políticas públicas e direitos inerentes ao seu desenvolvimento sadio. (ROSSATO *et al.*, 2017).

À luz da doutrina protecionista internacional, que entende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, há vasta produção de tratados e convenções com principal de fim de assegurar essa fundamental parte da vida, observada sua brevidade e direitos basilares para que esses sujeitos usufruam enquanto nessa peculiar condição de desenvolvimento.

8 Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao exemplo de documentos internacionais com essas finalidades, podemos citar como fundamentais (para além de outros): a Declaração dos direitos da Criança de 1959, a qual alçou as crianças, como sujeitos de direitos, porém carecia de coercibilidade; e a Convenção sobre os direitos da Criança de 1989, a qual destaca a necessidade proteção integral aos sujeitos de direitos da Declaração de 1959. Esses documentos são baluartes do Sistema de Proteção dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.

A produção internacional de documentos para proteção das crianças e adolescente não fica restrita tão somente àqueles supramencionados. Podemos citar também as convenções da Organização Internacional do Trabalho; a Declaração de Genebra – Carta da Liga das Nações sobre a Criança de 1924; as regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e Juventude; e, o Terceiro Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança de 2011.

Para Noberto Bobbio (2004, p. 34) a visão acerca do sistema heterogêneo, pode-se traduzir com a seguinte afirmação:

Deixa-se claro, que os direitos da criança são considerados como um *ius singulare* com relação a um *ius commune*; o destaque que se dá a essa especificidade, através do novo documento, deriva de um processo de especificação do genérico, no qual se realiza o respeito à máxima *suum cuique tribuere*.

Decorrente da necessidade da proteção humanitária aos reconhecidos sujeitos de direitos, um sistema heterogêneo de proteção humanitária à criança e adolescente⁹ nasceu, o qual elenca como pessoas determinadas aptas a prevalência e reconhecimento de direitos e obrigações.

Decorrente da análise da matéria humanitária pensada e direcionada aos sujeitos de direitos aqui objetos de estudo, nasce o questionamento acerca da condição do adolescente tido como inimizável em razão de insanidade ou desenvolvimento mental incompleto – o “louco”¹⁰ infrator – aqui duplamente inimizável pela idade e sanidade.

A orientação, cuidado e atenção às crianças e adolescentes é dever de todos, para além do dever moral, o texto constitucional em seu artigo 227, consagra o princípio da prioridade absoluta em relação aos direitos da criança e do adolescente, sem reservas quanto à eventual condição mental incompleta.

9 O sistema heterogêneo de proteção tem por foco um grupo merecedor, diante de várias circunstâncias - como a exclusão histórica -, de atenção especial, como ocorre com as crianças, as mulheres, as pessoas com deficiência e outros (ROSSATO et al., 2017, p. 43).

10 Aqui em aspas dado a conotação negativa historicamente construída acerca dos transtornos mentais e das pessoas deles acometidas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente não trata de forma diferente ao reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e tutelados por toda a sociedade, reservando título próprio para tratar dos direitos fundamentais. Contudo, apesar do sujeito de direito – detentor, titular e exercente – possuir tratamento diferenciado, a eficácia da referida agenda supra exposta, encontra dificuldades ou mesmo ineficiência quando esse mesmo sujeito de direitos é o adolescente infrator – aquele que comete ato típico prescrito em lei – ao superar o célere processo judicial com o fito de determinar sua autoria e materialidade, esse adolescente tende a receber igual medida socioeducativa do adolescente infrator em perfeitas condições de suas capacidades mentais.

A medida socioeducativa é determinada em razão do cometimento do ato infracional, sua repercussão e gravidade, bem como pautada na conduta reiterada do infrator. Para tanto, o adolescente pode vir a ser sancionado com as medidas identificadas no art. 112 da Lei 8.069/1990, contudo é a partir da aplicação da medida de internação que o questionamento do presente manuscrito científico é tratado.

A medida de internação, apesar de sua nomenclatura levar o leitor a pensar em internação hospitalar, à qual não possui nenhuma semelhança, a internação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (provisória ou definitiva) equipara-se a segregação penal na forma do recolhimento em estabelecimento prisional, a pena privativa de liberdade, apesar de a lei de execuções das medidas socioeducativas e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente disporem o contrário.

No Estado de Goiás e em grande maioria dos estabelecimentos de internação de adolescentes pelo Brasil, o que se tem é uma reprodução dos estabelecimentos prisionais, muitos destes em locais inapropriados. Em várias vezes os adolescentes são internados em batalhões de polícia militar, ao exemplo do Centro de Internação Provisória (CIP) de Goiânia, que permaneceu em atividade até 2020. O CIP estava situado no 7º BPM-PMGO, local onde 10 adolescentes foram vítimas de morte decorrente de incêndio em uma ala (SANTANA, 2018).

A situação do adolescente infrator duplamente inimputável é um limbo jurídico, mas não humanitário. O adolescente, como sujeito de direitos, possui assegurado o sistema de justiça da infância e da juventude, na forma das regras mínima de Beijing, às quais são traduzidas na forma de prevenção de delito e tratamento de seu autor. É por meio desse sistema que a justiça da infância e juventude passou a ser concebida como parte integrante do processo de desenvolvimento para construção e manutenção da paz e da ordem na sociedade de cada país.

Destacam-se, ainda, as regras de Beijing, às quais importaram em ressaltar a extensão dos atos judiciais em face da criança e do adolescente para além da resposta ao ato infracional intentado, porém, como juízo competente para a promoção de seus direitos. Somada à Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente de 1989, a partir da colisão entre os interesses individuais e o interesse coletivo ou mesmo entre um interesse individual e outro direito fundamental, é exigível a ponderação na prevalência entre um e outro, à luz do que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Evidencia-se, portanto, uma aberração jurídica e omissão estatal no enfrentamento e cuidado à condição de dupla vulnerabilidade do adolescente louco infrator, sendo as medidas socioeducativas são travestidas em medidas de segurança e ou mesmo penas privativas de liberdade – nos quais os adolescentes são inseridos em ambientes típicos de um estabelecimento penal – apesar de sua fachada indicar o contrário, arbitrariedades, rasgos às agendas internacionais, inobservância da legalidade e desrespeito aos direitos humanos, por vezes torna-se natural.

O cenário do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação agrava-se pela celeridade. O adolescente é aquele entre 12 e 18 anos, período em que as medidas socioeducativas são orientadas pela brevidade e proporcionalidade, tendo em vista a segregação do adolescente com a sociedade pode-lhe retirar até 3 anos de sua tenra idade jovial.

Em relação ao adolescente “louco” infrator, a medida de internação assume um papel transmutado de medida de segurança em caráter perpétuo, na qual o objeto primordial da internação (caráter pedagógico da ressocialização) não é observado, de modo que a medida socioeducativa é insuficiente e não atinge o resultado pretendido.

Portanto, a doutrina garantista e protecionista do sujeito de direito determinado é preexistente ao problema em todo o Brasil, qual seja o tratamento dispensado ao infrator duplamente inimputável pela idade e pelo desenvolvimento incompleto ou insuficiente, a resposta não é uma. Contudo, a primazia do interesse superior da criança e do adolescente, a proteção integral e a brevidade somada à excepcionalidade da imposição de quaisquer medidas deve ser observada pela rede protecionista, no sentido de assegurar políticas públicas coerentes, justiça da infância e juventude apta ao melhor julgamento e a construção de uma rede colaborativa e protecionista.

Diante da omissão legislativa nacional referente ao tratamento destinado aos adolescentes em situação de dupla inimputabilidade, esses ficam à mercê de experiências que divergem em cada Unidade Federativa, cuja única finalidade é atender os anseios punitivistas estatais e sociais, desconsiderando os direitos dos menores em receber um tratamento adequado.

É o caso da Unidade Experimental de Saúde do Estado de São Paulo (UES). Criada pela portaria administrativa FEBEM 1.219/2006, para abrigar indivíduos com diagnóstico de estruturação e desenvolvimento de personalidade antissocial. Segundo a escola Winnicottiana, ela possui uma estrutura de casas sem grades, espaços para a realização de oficinas e atividades educacionais e esportivas. Através dessa instituição buscava-se uma forma de trazer de volta essas pessoas internadas e excluídas dos convívio social mediante o acompanhamento técnico e especializado. (RIBEIRO; CORDEIRO, 2013, p. 214).

No entanto, a função inicial da UES foi deturpada. No ano de 2007, o adolescente conhecido como Champinha fugiu da Fundação Casa; situação reveladora da discussão acerca da periculosidade e redução da maioridade penal. Champinha estava submetido à medida socioeducativa em razão do cometimento de ato infracional análogo a estupro e homicídio que ganhou destaque nacional à época pela crueldade e frieza de suas ações.

Com sua captura, aos 21 anos de idade, após ter cumprido 3 anos de internação na Fundação Casa, fazia-se obrigatória a sua liberação nos termos da lei. Contudo, para atender os anseios sociais e midiáticos, a justiça de São Paulo criou nova espécie de medida protetiva, que na verdade mais se assemelha a uma medida de segurança juvenil, determinando a internação de Champinha na ainda não inaugurada UES.

Desta feita, transferiu-se a UES à responsabilidade da Secretaria de Estado da Saúde (SES-SP), que a organizou pelo decreto estadual 53.427/2008, que determinava:

Artigo 1º - Fica criada, na Secretaria da Saúde, diretamente subordinada ao Chefe de Gabinete, a Unidade Experimental de Saúde.

Artigo 2º - Cabe à Unidade Experimental de Saúde:

I - cumprir, exclusivamente, as determinações do Poder Judiciário de tratamento psiquiátrico em regime de contenção, para atendimento de adolescentes e jovens adultos com diagnóstico de distúrbio de personalidade, de alta periculosidade:

a) egressos da Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente - Fundação CASA - SP, que cometeram graves atos infracionais;

b) que forem interditados pelas Varas de Família e Sucessões;

II - proporcionar ao custodiado atendimento humanizado, em consonância com as diretrizes e normas da Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e alterações posteriores. (RIBEIRO; CORDEIRO, 2013, p. 218).

Tal medida é completamente inadequada e sem o devido respaldo legal, visto que, na realidade, realizou-se uma manobra para driblar as normas do ECA e impedir o retorno de menores tidos como perigosos ao convívio em sociedade, restando ausente a socioeducação positivada na Legislação Infracional Juvenil.

Criou-se com essa ação uma condição institucionalizada de juízo de exceção em atentado ao preceito prévio da legalidade como forma de prática dos atos da Administração Pública. Com a aproximação do termo final da medida socioeducativa, a justiça a converte em medida protetiva de tratamento psiquiátrico, nos termos do art. 98 do ECA. Após os processos são encaminhados para varas de família, cessando o vínculo com as varas da infância e juventude. Em seguida, são abertos processos de interdição civil e determina-se a internação compulsória. (RIBEIRO; CORDEIRO, 2013, p. 218).

Ressalta-se que o ocorrido na UES de São Paulo inaugurou, na prática, uma modalidade de medida de segurança para inimizáveis penais à razão da idade, cuja única preocupação se dá com a ideia de periculosidade e não com a necessidade de oferecer um tratamento adequado a esses adolescentes, violando completamente o princípio da proteção integral.

Em outros estados brasileiros, muitas vezes optam simplesmente por manter os jovens com problemas de ordem mental internados com os demais não necessitados de atenção especial, cenário de risco para todos os envolvidos. À medida que, em outros Estados, tais dados e informações de caráter público deixam de ser partilhadas e disponibilizadas, converte-se uma questão de saúde pública em segurança pública, violando a obrigatoriedade da publicidade dos atos da Administração Pública, princípio expresso da Constituição da República Federativa do Brasil, na forma do art. 37, caput¹¹.

Além das complicações jurídicas enfrentadas no tratamento desses adolescentes, há que se ressaltar as dificuldades no âmbito da psicologia e psiquiatria no que diz respeito ao cuidado com esses jovens. Em razão da pouca idade, os adolescentes ainda estão passando por processo de amadurecimento e mesmo mudanças estruturais do cérebro (RIBEIRO; CORDEIRO, 2013, p. 216), em que a personalidade ainda está sendo formada. Diante disso, torna-se difícil até mesmo o fechamento de um diagnóstico para tratá-los de maneira adequada.

Ademais, os acontecimentos nessa fase da vida serão refletidos em sua personalidade futura. Portanto, qualquer erro de diagnóstico ou tratamento, além de experiências traumáticas, influenciará na vida adulta desses adolescentes. Desta feita, a internação desnecessária pautada na falsa noção de periculosidade só tende a trazer prejuízos, seja para o interno, seja para a sociedade.

Sem a devida preocupação com a preservação dos direitos fundamentais e oferecimento de acompanhamento médico e psicológico de qualida-

11 Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

de, um adolescente, cujo transtorno ou doença mental seria de fácil controle, acaba por ter seu quadro agravado. Isso reflete em quadros de reincidência delitiva que, futuramente, fará com que ele seja submetido à medida de segurança em um manicômio judicial quando atingir a maioridade, estando destinado à privação de liberdade.

Urge, portanto, a elaboração de leis e políticas públicas para suprir esse limbo jurídico, no que tange à questão do tratamento dos adolescentes infratores com problemas e transtornos mentais.

Ainda, majora-se a situação do adolescente “louco infrator”, quando sua situação de saúde é travestida com a roupagem de questão de segurança pública. Esse jovem terá a dupla violação aos direitos mínimos existenciais em razão da omissão do Estado Brasileiro na elaboração de políticas públicas eficazes e eficientes para sua ressignificação como sujeito de e em direitos. O acompanhamento apropriado, fundado na prioridade absoluta na elaboração de políticas públicas, terá maior probabilidade de retorno à sociedade com a compreensão adequada da realidade na qual se encontra inserida.

Para tanto, se faz mister transparência – com amparo na publicidade dos atos da Administração Pública – para e em prol de formulações de políticas públicas de saúde mental para adolescentes loucos infratores. Tais políticas devem ser instrumentalizadas por Planos Individuais de Atendimento reais e hábeis à socioeducação não como pena, mas como meio integrado daquele cuja representação do Estado em toda a sua vida fora tão somente de repressão e exclusão.

Referências

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Tratado de Direito Penal: parte geral*. 21. ed. rev., ampl. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2015.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1998*. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei nº. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal*. Diário Oficial da União, de 31/12/1940, p. 2391. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 3.914/41, de 09 de dezembro de 1941*. Publicada no Diário Oficial da União em 09/12/1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3914.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 1990. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. *Lei n. 12.594/2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional e dá outras providências*. Publicada no Diário Oficial da União em: 19/01/2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

RIBEIRO, Rafael Bernardon; CORDEIRO, Quirino. Unidade Experimental de Saúde como modelo para a discussão da responsabilidade penal em menores infratores. *In: (CREMESP), Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo. Medida de Segurança – uma questão de saúde e ética*. São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, 2013. p. 214-225.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente: comentado artigo por artigo*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SANTANA, Vitor. *Incêndio atinge centro de internação para menores em Goiânia e deixa pelo menos 9 mortos, dizem bombeiros*. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/incendio-atinge-celas-em-batalhao-da-policia-militar-deixa-mortos-em-goiania-dizem-bombeiros.ghtml>. Acesso em: 28 fev. 2023.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 19 de novembro de 2023.

Direito humano à moradia: violações do Estado brasileiro à dignidade da pessoa humana

- § Derecho humano a la vivienda: violaciones de la dignidad humana por el Estado brasileño
- § Human right to housing: violations by the Brazilian State to the dignity of the human person

Brenno Augusto Freire Menezes¹

Ana Cláudia Rocha Cavalcanti²

Resumo: Não restam dúvidas que o direito à moradia é um direito humano, incluso no rol da 2ª dimensão de garantias inerentes à dignidade da pessoa humana. Sua proteção normativa iniciou-se com a Declaração Universal de Direitos Humanos, que no ano de 2023, comemora 75 anos da sua promulgação. Todavia, esse cenário ideal prescrito na Declaração está longe de ser visualizado no Brasil, embora o país tenha ratificado a referida Declaração e inúmeros outros tratados internacionais que preveem a obrigação da garantia eficaz desse direito. Referido artigo, guarda como objetivo analisar as violações do Estado Brasileiro na garantia do direito humano à moradia, ferindo a dignidade da pessoa humana. Referida análise será direcionada

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Estácio de Sergipe. Analista Processual do Ministério Público da União - Lotado na Procuradoria do Trabalho do Município de Itabaiana/SE. brennofreire19@live.com

2 Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado em Prática do Desenvolvimento - Oxford Brookes University e doutorado em Desenvolvimento Urbano pela UFPE. Pós-Doutorado na Facultad de Ciencias Sociales na Universidad de Buenos Aires. Professora da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH-UFPE). ana.rcavalcanti@ufpe.br

nas seguintes problemáticas: a) pessoas em situação de rua; b) *déficit* habitacional e c) inadequação domiciliar urbana. O presente artigo, de cunho predominantemente qualitativo, utilizar-se-á das pesquisas bibliográfica e documental, através de estudos realizados, artigos científicos e observatórios especializados, além de matérias publicadas em sites especializados.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direito à moradia. Dignidade da pessoa humana.

Resumen: No cabe duda de que el derecho a la vivienda es un derecho humano, incluido en la lista de la 2ª dimensión de garantías inherentes a la dignidad humana. Su protección normativa comenzó con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en el año 2023, celebra 75 años de su promulgación. Sin embargo, este escenario ideal prescrito en la Declaración está lejos de ser visualizado en Brasil, aunque el país haya ratificado la Declaración y numerosos otros tratados internacionales que prevén la obligación de la garantía efectiva de este derecho. Este artículo pretende analizar las violaciones del Estado brasileño en la garantía del derecho humano a la vivienda, lesionando la dignidad de la persona humana. Dicho análisis se dirigirá a los siguientes problemas: a) personas sin hogar; b) déficit habitacional y c) inadecuación del domicilio urbano. O presente artigo, de natureza predominantemente qualitativa, utilizará pesquisa bibliográfica e documental, através de estudos realizados, artigos científicos e observatórios especializados, bem como materiais publicados em websites especializados.

Palabras clave: Derechos humanos. Derecho a la vivienda. Dignidad de la persona humana.

Abstract: There is no doubt that the right to housing is a human right, included in the list of the 2nd dimension of guarantees inherent to human dignity. Its normative protection began with the Universal Declaration of Human Rights, which in the year 2023, celebrates 75 years of its promulgation. However, this ideal scenario prescribed in the Declaration is far from being visualized in Brazil, although the country has ratified the Declaration and numerous other international treaties that provide for the obligation of the effective guarantee of this right. The objective of this article is to analyze the violations of the Brazilian State in the guarantee of the human right to housing, violating the dignity of the human person. The referred analysis will

be directed to the following problems: a) homeless people; b) housing deficit and c) urban domicile inadequacy. This article, predominantly qualitative in nature, will make use of bibliographic and documental research, through studies, scientific articles, and specialized observatories, as well as articles published in specialized websites.

Keywords: Human rights. Right to housing. Dignity of the human person.

1. Introdução

No ano em que comemoramos 75 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada no intento de reparar os incontáveis estragos deixados pelas duas guerras mundiais, observamos que referido documento fora essencial ao avanço do estado democrático de direito. Notamos também que a referida Declaração ainda carrega uma forte carga de frustrações quando comparamos os ideais nela apresentados e a realidade atual da sociedade civil.

No tocante ao Brasil, dentre as inúmeras e constantes violações aos direitos humanos, não fogem aos olhos as transgressões ao direito humano à moradia.

Dados da Fundação João Pinheiro reunidos em obra lançada no ano de 2021 demonstram que em 2019, o *déficit* habitacional estimado para o Brasil foi de 5.876 milhões de domicílios. Tais números são ainda mais alarmantes quando se referem aos domicílios inadequados, que no Brasil em 2019 atingiu a surpreendente marca de 24.893 milhões e quando remontamos a inadequação de domicílios urbanos, objeto do presente estudo, os números atingiram 14.257 milhões.

Ainda mais preocupante é a situação do país no tocante às pessoas que não possuem nenhuma moradia, ou seja, que se encontram em situação de rua. Conforme apurado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a população brasileira nessa situação superou o *quantum* de 280 mil pessoas, apontando um crescimento de 38%, quando comparado aos dados de 2020,

anteriores à pandemia da COVID-19. (IPEA, 2022)³.

A presente pesquisa guarda como objetivo apresentar a sociedade que, passadas décadas e promulgadas inúmeras normativas que tutelam o direito à moradia, o Estado brasileiro parece fechar os olhos e vem violando a garantia de tal direito de forma reiterada. Como se demonstrará no desenvolver da pesquisa, esses números tão graves e alarmantes só crescem.

Referido artigo, de cunho predominantemente qualitativo, será organizado em cinco seções, incluindo essa introdução. A seção 2 traça uma breve análise do direito humano à moradia, além de apontamentos sobre a tutela internacional e nacional que buscam a eficácia plena desse direito. Na seção 3, será apresentada uma sucinta correlação entre o princípio da dignidade humano e a garantia da moradia. A seção 4 aponta as violações do Estado brasileiro à garantia do referido direito em relação às pessoas em situação de rua. Também haverá análise de dados apresentados pela Fundação João Pinheiro, relacionados ao *déficit* habitacional e a inadequação de milhões de lares brasileiros no ano de 2019. Já, na seção 5 serão tecidas as considerações finais.

De caráter bibliográfico e documental, referido estudo encontra-se focalizado em selecionar informações bibliográficas para explicar o problema objeto da investigação. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa foram levantadas informações em diversas fontes, dentre elas: doutrinas nacionais e internacionais, artigos científicos, observatórios, sites da rede mundial de internet, dentre outros, que tratam da temática.

2. Direito humano à moradia

Os direitos humanos podem ser conceituados como normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos, regendo o modo de vida de cada ser individualmente em sociedade e entre si, bem

3 Cf. IPEA 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-asnoticias/noticias/13457populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2023.

como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem com todos eles.

Conforme lições de (ARENDR, 1979, p.74), os direitos humanos não podem ser considerados apenas um dado acabado, mas uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Reforçando tal ideia (Bobbio, 1992) pontua que os direitos humanos não nascem todos de uma vez nem de uma vez por todas, se constroem com o avançar do tempo e as necessidades insurgentes.

Referidos direitos são importantes na construção de narrativas alternativas elaboradas por movimentos sociais (WHELAN; MOON; ORLITZKY, 2009, p. 376), devendo segundo (Alves, 2000) serem a todo tempo afirmados em contraposição à Soberania dos Estados sobre os indivíduos.

Salienta-se que a expressão direitos humanos não pode ser confundida com direitos fundamentais. Conforme leciona Sarlet (2006, p. 63), em que pese sejam ambos os termos comumente utilizados como sinônimos, o termo 'direitos fundamentais' deve ser aplicado àqueles direitos do ser humano, reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional de determinado Estado; ao passo que a expressão direitos humanos guardaria relação com normativas internacionais, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos.

A história dos direitos humanos demonstra que esta categoria se desenvolveu em três dimensões. A primeira, balizada pelo lema da liberdade e o Estado negativo⁴, resultou nos direitos civis e políticos. A segunda dimensão, insculpida no princípio da igualdade, refere-se aos direitos sociais, econômicos e culturais, de caráter coletivo. Tais direitos são os também conhecidos por direitos de crédito, direitos prestacionais, portanto, o direito de se exigir que o Estado faça alguma coisa para auxiliar nas suas vidas. E por fim, a terceira dimensão, estruturada nos direitos de fraternidade, cita-se como exemplo, o

4 É aquele em que não há interferência do Estado na liberdade e na propriedade dos indivíduos. O indivíduo é cada mais livre quanto mais o Estado deixar de regular a sua vida.

direito à paz mundial, à autonomia dos povos, ao desenvolvimento sustentável dentre outros.

Dentre os direitos humanos de segunda dimensão, destaca-se o direito à moradia, o qual representa mais que um sentimento de pertencimento a um lugar. É um valor intrínseco à vida visto que ela se constitui em uma localização pessoal e, simultaneamente, resguarda outros direitos, como a intimidade, a saúde, a segurança, a alimentação e o lazer (ALECIO; FACHIN, 2019, p. 8).

Estendendo esse conceito, Souza (2013, p. 27), afirma que a moradia, é, antes de tudo, um bem com personalidade própria, de proteção constitucional e civil, portanto, um bem de caráter irrenunciável da pessoa, que, independentemente de sua vontade, é indisponível. É ainda, um objeto de direito protegido universalmente, os bens extrapatrimoniais de imagem, honra e intimidade.

Segundo D'Ambrósio (2013, p. 29), o direito à moradia deve observar os seguintes requisitos: I) segurança legal da posse; II) disponibilidade de serviços, materiais, facilidade e infraestrutura; III) custo acessível; IV) habitualidade; V) acessibilidade; VI) boa localização e VII) adequação cultural.

Garantir o direito à moradia concede, ao sujeito relegado ao esquecimento, emancipação digna, tornando-o integrante da cidade, não mais mero espectador ou somente um ficto cidadão (BACHI; SOUZA, 2019, p.168).

De modo a garantir, de forma eficaz, esse tão importante direito humano, vários diplomas internacionais, a maior parte deles ratificado pelo Brasil, prescrevem a necessidade de a dignidade humana. Referidos diplomas determinam não apenas a garantia do direito humano à moradia, mas também que esse seja garantido de forma digna, salubre e a todos, sem qualquer discriminação.

Mecanismos de proteção aos direitos são rotineiramente desenvolvidos e o direito internacional e nacional vem fortalecendo constantemente a sua tutela de modo a garanti-lo de forma indistinta e universal.

2.1. Tutela internacional

Segundo Romanelli (2007, p. 63), a previsão normativa internacional

do direito à moradia iniciou-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que, em seu artigo XXV, item 11, já reconhecia a todos, o direito à moradia adequada.

Logo em seguida, inspirados nessa Declaração, foram promulgadas: A Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica); a Declaração sobre o Direito e Deveres do Homem; a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados; Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre os Direitos da Criança, e a Declaração sobre Assentamentos Humanos de Vancouver, todos eles contendo previsões a garantir o direito humano à moradia.

2.2. Normativa constitucional

Já em âmbito nacional, o direito à moradia é um dos direitos humanos amplamente protegido pela Carta Magna brasileira, antes mesmo do referido direito ser inserido no art. 6º da Constituição de 1988 através da Emenda Constitucional nº 26 de 14/02/2000.

Referida garantia já era prevista na Constituição Federal nos seguintes dispositivos: artigo 7º, IV; artigo 23, IX; artigo 183 e 191. Não restando dúvidas que referido direito à moradia de cunho fundamental é inerente a todos.

Conforme afirma Marquise (2010, p. 37), o fato de o direito à moradia ser tido como um direito fundamental, permite-se atribuir-lhe três importantes características: I) trata-se de um direito de superior hierarquia, pois se encontra no ápice do ordenamento jurídico; II) encontra-se submetido a limitações formais de reforma constitucional, sendo sem dúvidas, uma cláusula pétrea e III) possui aplicabilidade imediata e vincula as entidades estatais e os particulares.

Assim, traçadas as principais tutelas do direito à moradia, não restam dúvidas que se trata de uma prerrogativa intimamente vinculado ao princípio da igualdade e principalmente, à dignidade da pessoa humana, conforme se observará a seguir.

3. O princípio da dignidade da pessoa humana e o instituto da moradia

Insculpido no artigo 3º, inciso III, da Carta Maior como fundamento basilar da República Federativa do Brasil, a dignidade da pessoa humana vai muito além de um princípio. Segundo anota Neto (2021, p. 69), a dignidade da pessoa humana é o valor fonte de todo o sistema jurídico brasileiro.

Conforme afirma Souza (2013, p. 47), a dignidade da pessoa humana, enquanto princípio dos princípios constitucionais, é a base de todos os valores morais e de todos os direitos do ser humano; logo, os direitos da personalidade estão englobados no direito à dignidade, fundamento constitucional e essência dos direitos fundamentais e humanos. Dessa maneira, o referido valor fonte de todo o ordenamento jurídico só se concretiza quando respeitados os direitos da personalidade e os direitos fundamentais.

Conforme preciosas lições de Tepedino (2006, p.132) a moradia, a propriedade e os demais direitos fundamentais tornam-se institutos funcionalizados à realização da dignidade da pessoa humana, fundamento da República para construção de uma sociedade livre, justa e solidária, objetivo central da Constituição brasileira de 1988.

A necessidade de fixar o lugar ao qual a pessoa se vincula, principalmente para haver a possibilidade de ser encontrada, é essencial ao exercício dos seus direitos. Na maioria das vezes, sua ausência poderia acarretar prejuízos a si próprio, notadamente, para execução dos seus atos da vida civil, seja a simples aquisição de um bem, seja o reconhecimento de sua localização para defender-se em uma ação judicial, desta tomando ciência efetiva por meio da citação pessoa (SOUZA, 2008, p. 6).

Assim não restam dúvidas de que o direito à moradia e a dignidade da pessoa humana andam lado a lado. É da natureza humana buscar por um abrigo seguro e confortável por vários motivos, seja para o descanso pós jornada de trabalho, seja contra circunstâncias climáticas, e até mesmo para sua segurança pessoa e de sua família.

Todavia, embora existente toda a tutela internacional e constitucional,

conforme exposto na seção 2 e a intrínseca relação entre o direito humano à moradia e à dignidade da pessoa humana, constantemente ainda nos deparamos com inúmeras violações do Estado brasileiro relacionados a esse direito fundamental e inerente a todos.

4. Violações do Estado brasileiro ao direito humano à moradia

Segundo Pernnartz e Niehof (1999, p. 44), a moradia adequada é uma provisão primordial na medida em que suas características acarretam oportunidades para o funcionamento familiar.

Conforme ditames de inúmeros tratados internacionais ratificados pelo Brasil e, de acordo com a Constituição Federal e as legislações infraconstitucionais, cumpre ao Estado prover meios adequados para que todos possam ter acesso a esse direito humano de 2ª dimensão. Todavia, no Brasil, ainda não conseguimos visualizar esse cenário mínimo, fundamental e ideal.

Nesta seção serão analisadas as violações do Estado brasileiro no momento de garantir de forma digna e eficaz o direito à moradia. Referida análise será feita por três ângulos: a) pessoas em situação de rua; b) *déficit* habitacional; e c) inadequação domiciliar.

Salienta-se que são vários os fatores que contribuem na mazela ora discutida, todavia, um dos principais motivos, comuns às três situações, é a carência/ausência de programas habitacionais que abarquem os sujeitos com renda igual ou inferior a três salários-mínimos, o que representa segundo a Fundação João Pinheiro 88% da população atingida pela problemática, ora abordada.

4.1 Pessoas em situação de rua

Entende-se por população em situação de rua, tanto quem mora em vias ou logradouros públicos, sem abrigo, proteção ou condições mínimas

de higiene, quanto aqueles que são acolhidos em unidades para pernoite temporário ou morada provisória (MAZZUOLI, 2018, p. 216).

Conforme a Política Nacional para a Inclusão Social da população em situação de rua é possível considerar que este grupo, mesmo na sua heterogeneidade, apresenta algumas características em comum, na maioria dos casos: a pobreza, o rompimento de vínculos familiares, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções advindas deste vínculo, sem moradia convencional regular e tendo a rua como o espaço social, de moradia e sustento.

Essa situação de rua acaba gerando graves consequências. Moura Jr., Ximenes e Sarriera (2013, p. 23) citam como exemplos: educação informal, violência, uso abusivo de drogas, insegurança alimentar e más condições de saúde.

Com a crise instaurada no cenário pandêmico, milhares de brasileiros se viram desempregados, sem qualquer fonte de renda e sem condições de suportar os altos custos de aluguéis e foram às ruas buscar abrigo e morada.

Pessoas em situação de rua estão fadadas à discriminação e vulnerabilidade, por estarem excluídas da parcela economicamente ativa da sociedade. Quando marginalizadas nos grandes centros urbanos, suas condições de vida são ainda mais hostis.

4.2. Déficit habitacional⁵

O grande responsável pela significativa parcela da violação ao direito humano à moradia é o *déficit habitacional*:

Segundo último levantamento realizado pela Fundação João Pinheiro, no ano de 2019, o *déficit habitacional* estimado para o Brasil foi de 5.876 milhões de domicílios, dos quais 5.044 milhões estão localizados em área urbana e 832 mil, em área rural, números que representam 8% do estoque total de domicílios particulares e permanentes e improvisados do país.

5 Fundação João Pinheiro. Diretoria de Estatística e Informações. Déficit habitacional no Brasil – 2016-2019. Belo Horizonte: FJP, 2021a. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/deficit-habitacional-no-brasil/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

A região Sudeste figurou em 1º lugar, somando uma deficiência de 2.287 milhões de domicílios, seguida figurou a região Nordeste, com 1.778 milhão de unidades. Em terceiro lugar, a região Norte, com um *déficit* de 719 mil domicílios; em quarto lugar, a região Sul, com 618 mil. Por último, a região Centro-Oeste, com um *déficit* de 472 mil domicílios.

O instituto considerou esse *déficit*, com enfoque em três aspectos: I) ônus excessivo com aluguel urbano; II) habitações precárias e III) coabitação.

Realizado o estudo, não restaram dúvidas que o principal componente do *déficit* habitacional no país foi o gasto excessivo com aluguel. Verificou-se que, em um total de 3.035 milhões de domicílios, cuja renda domiciliar era inferior a três salários-mínimos, os sujeitos utilizaram mais de 30% dela com aluguel, o que representa 51,7% do total do *déficit* do país.

Em segundo lugar, entre as principais causas responsáveis pela deficiência habitacional do Brasil figuraram as habitações precárias, objeto do próximo subcapítulo deste trabalho. Cerca de 1.482 milhão de unidades habitacionais foram consideradas precárias, o que corresponde a 25,2% do referido *déficit*. Por último, a coabitação, presente em 1.358 milhão de domicílios, somatizam 23,1% da deficiência total.

A região Sudeste liderou a classificação, quanto ao componente ônus excessivo com aluguel, no que concerne a habitações precárias, a região campeã foi o Nordeste com 35,6%. Por fim, no quesito coabitação, a região Norte registrou o maior índice (35,9%).

Quando remetemos a dificuldade segundo ao sexo, observamos que, em termos absolutos, no Brasil, o *déficit* é mais prevalente para os casos cujo responsável pelo domicílio é do sexo feminino. Especialmente no caso do ônus excessivo com o aluguel urbano, em que os domicílios têm a mulher como responsável, registra-se o impressionante índice de 62,2%.

Por derradeiro e sob a ótica da renda domiciliar, o *déficit* habitacional concentra-se naqueles que recebem até 1 salário-mínimo mensal. Quando subdividimos esses índices frente às três causas responsáveis pela deficiência ora analisada, observamos que as classificações são lideradas da seguinte forma: I) 45% do ônus excessivo com aluguel é arcado por aqueles que

recebem entre 1 e 2 salários-mínimos; II) 72% dos sujeitos submetidos a habitações precárias recebem até 1 salário-mínimo e III) 22% daqueles sujeitos a coabitação possuem renda igual ou inferior a 2 salários.

Analisados os dados, observamos que as maiores vítimas do *déficit* habitacional é a população que conta com renda familiar igual ou inferior a 3 salários-mínimos.

4.3. Inadequação domiciliar urbana

Não há dúvidas, que não basta garantir um teto, mas que a moradia tenha condições de habitabilidade; condições estas que devem extrapolar a construção propriamente dita, ampliando a adequação para um contexto mais amplo (SPINK *et al*, 2020, p. 6).

Quando referidas peculiaridades não são atendidas, configura-se um cenário de inadequação domiciliar, o qual é conceituado por Marques (2018, p.11), como lugares inadequados, insalubres e/ou perigosos, podendo estar localizado às margens de rios sujeitos à inundações, em morros com risco de desabamentos, popularmente conhecidos como favelas, dentre outros.

Conforme apurado pela Fundação João Pinheiro, em 2019, no Brasil, cerca de 31,993 milhões de domicílios urbanos apresentaram algum tipo de inadequação. Os três indicadores desses resultados basearam-se em inadequações relacionadas a: a) serviço de infraestrutura; II) inadequações edilícias e III) inadequação fundiária.

Cerca de 14.257 milhões de domicílios apresentaram inadequação em, pelo menos, um tipo de serviço de infraestrutura. Isso corresponde a 22,8% dos domicílios particulares permanentes urbanos do país. 11.246 milhões de domicílios apresentaram inadequações edilícias. Por derradeiro, a inadequação fundiária apresentou-se em 3.557 milhões das moradias brasileiras em 2019. A região Nordeste liderou os dois primeiros indicadores, já a região Sudeste ficou na 1ª posição de imóveis com inadequação fundiária.

As precariedades quanto aos serviços de infraestrutura são os que mais preocupam nesse cenário de inadequação domiciliar. Tais serviços estão relacionados a: fornecimento de energia elétrica, abastecimento de água

potável, serviços de esgotamento, coleta de lixo, etc. Em primeiro lugar figurou o abastecimento de água. Ao menos 10.725.833 de domicílios brasileiros sofreram em 2019 com o desabastecimento de água potável. No nordeste, a Fundação João Pinheiro registrou que ao menos 5.260.150 de habitações nordestinas sofrem com a referida inadequação.

Não restam dúvidas, de que a oferta de um sistema eficiente de abastecimento de água potável é estritamente fundamental, pois contribui de maneira demasiada a qualidade de vida da comunidade beneficiada, melhorando as condições sanitárias e conseqüentemente, prevenindo a incidência de determinadas doenças. Estudo, realizado no município potiguar de Angicos, constatou que 81,81% dos casos de dengue registrados na cidade adviriam de habitações que contavam alguma precariedade relacionada ao abastecimento ou armazenamento de água potável.

Por derradeiro, cumpre pontuar que o estudo realizado pela Fundação João Pinheiro apontou que a maior parcela dos prejudicados pela inadequação domiciliar possui renda familiar igual ou inferior a 3 salários-mínimos.

5. Considerações finais

Não restam maiores dúvidas da importância social da oferta de moradia digna para todos os indivíduos, inclusive àqueles que não possuem condições financeiras de pagar o preço de mercado.

Embora tenha ratificado diversos tratados internacionais, incluindo a Declaração Universal de Direitos Humanos e ter promulgado em 1988 a Carta, conhecida por Constituição Cidadã, a qual elenca como fundamentais os direitos humanos, obrigando o Estado ao seu cumprimento, o Brasil permanece violando reiteradamente o direito humano à moradia, ferindo de forma desmedida a dignidade da pessoa humana.

O presente artigo buscou analisar, ao longo de quatro seções, as violações do Estado Brasileiro quanto à garantia eficaz do direito humano à moradia.

Verificou-se que embora o Brasil tenha ratificado há 75 anos

a Declaração Universal de Direitos Humanos e vários outros tratados internacionais sobre a garantia do direito humano a moradia digna, o País, não obstante, figure entre as 20 maiores economias do planeta, conta com mais de 280 mil pessoas em situação de rua, um déficit habitacional em ao menos 5.876 milhões de domicílios e mais de 24 milhões de domicílios urbanos inadequados.

Essa análise pormenorizada foi possível após análise de dados apresentados pela Fundação João Pinheiro, relacionados ao *déficit* habitacional e à inadequação de milhões de lares urbanos brasileiros no ano de 2019.

Concluiu-se que massiva parte das vítimas da referida violação é a população que possui renda familiar de até 3 salários-mínimos, mesmo grupo quase sempre excluído dos programas sociais de habitação brasileiro.

Fechar os olhos para essa problemática aponta que o país, além de violar direitos humanos, não se apresenta preocupado a atingir um Estado de bem-estar social e principalmente, garantir a todos de forma devida e indistinta, a dignidade da pessoa humana.

Referências

ALECIO, D.; FACHIN, Zulmar Antônio. O direito à moradia como instrumento de efetivação do princípio da igualdade. *Revista Jurídica (FURB. Online)*, Blumenau, v. 23, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/8094> Acesso em: 13 jan. 2023.

ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Documentário, 1979.

BACHI, Israel; SOUZA, Leonardo da Rocha. *Direito humano à moradia e regularização fundiária*. *Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania – IDCC*, Londrina, v. 4, n. 1, p 163-175, ago., 2019.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2022. *População em situação de rua supera 281,4 mil pessoas no Brasil*. Disponível

em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-asnoticias/noticias/13457populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Meta Instituto de Pesquisa de opinião. *Pesquisa Nacional sobre a População em situação de rua, 2008*. Disponível em: http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/sumario_executivo_pop_rua.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

COSTA, Josiel Melquiades da. *A relação entre as condições precárias de moradias e a incidência de casos de doenças transmitida pelo aedes aegypti*. Monografia (Graduação). Universidade Federal Rural do Semiárido, Angicos, 2018. 15 p.

D'AMBROSIO, Daniela. *O direito fundamental à moradia digna*. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Direito Urbanístico), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2013.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Diretoria de Estatística e Informações. *Déficit habitacional no Brasil – 2016-2019*. Belo Horizonte: FJP, 2021a.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Diretoria de Estatística e Informações. *Inadequação de domicílios no Brasil – 2016-2019*. Belo Horizonte: FJP, 2021b.

HENRIQUES, Antônio; MEDEIROS, João Bosco. *Metodologia científica na pesquisa jurídica*. 9. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Alessandra Nunes. *Direito humano fundamental à moradia digna*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 28 fl. 2018.

MARQUESI, Roberto Wagner. Moradia: um direito fundamental (a inconstitucionalidade do art. 3º, VII, da Lei 8.009/90). *Revista Jurídica - Cesumar*, Maringá-Pr, v. 10, n. 2, p.457-472, 2010.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. Problema dos direitos humanos das pessoas em situação de rua no Brasil. *Revista Direito Público*, Brasília, v. 14, p. 214-233, 2018.

MOURA Júnior; James Ferreira, XIMENES, Verônica Moraes.; SARRIERA, Jorge Castella. Práticas de discriminação às pessoas em situação de rua: Histórias de vergonha, de humilhação e de violência em Fortaleza, Brasil. *Revista de*

Psicologia, Santiago, Chile, Universidad de Chile, v. 22, n. 2, p. 18-28, 2013.

PENNARTZ, Paul; NIEHOF, Anke. *The domestic domain: chances, choices, and strategies of family households*. London: Routledge, 1999.

ROMANELLI, Luiz Claudio. *Direito à moradia à luz da gestão democrática*. Curitiba: Juruá, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 6. ed. rev. atual. e ampliada. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2006.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. *Curso de direito constitucional*. 10. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

SOUZA, Sérgio Iglesias Nunes de. *Direito à moradia e de habitação: análise comparativa e seu aspecto teórico e prático como os direitos de personalidade*. 2. ed., rev., atual e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

SOUZA, Sérgio Iglesias Nunes de. *Direito à moradia e de habitação: análise comparativa e seu aspecto teórico e prático como os direitos de personalidade*. 3. ed. rev. atual e ampliada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

SPINK, Mary Jane Paris *et al.* O Direito à Moradia: Reflexões sobre Habitabilidade e Dignidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 40, 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/fCt3qfskYJP57ZwvjSCMMYw/?lang=pt> Acesso em: 13 jan. 2023.

TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil - TOMO II: do sujeito de direito à pessoa humana*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

WHELAN, G.; MOON, J.; ORLITZKY, M. Human rights, transnational corporations, and embedded liberalism: what chance consensus? *Journal of Business Ethics*, Columbia / EUA, v. 87, p. 367-383, 2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27749692>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Recebido em: 21 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 11 de setembro de 2023.

“FRAYBA” (Chiapas/México): resistência e solidariedade em defesa dos direitos humanos dos povos indígenas

- “FRAYBA” (Chiapas/Mexico): resistencia y solidaridad en defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas
- “FRAYBA” (Chiapas/Mexico): resistance and solidarity in defense of indigenous peoples’ human rights

Cláudio Rodrigues da Silva¹

Resumo: Apresenta-se, com aporte de dados bibliográficos e documentais, relato de experiência de participações como voluntário em *Brigadas Civiles de Observación de Derechos Humanos* (BriCO) promovidas pelo Centro de Derechos Humanos “Fray Bartolomé de las Casas” (Frayba), Chiapas, México. As participações ocorreram em duas comunidades que demandaram dessa organização a presença dessas *Brigadas*. Uma dessas comunidades é La Realidad, integrante do Movimento Zapatista; a outra é a Sociedad Civil Las Abejas de Acteal, ambas situadas em Chiapas/México. Essas comunidades, diante dos ataques sofridos e das frequentes ameaças recebidas, demandaram de Frayba o envio dessas Brigadas, visando evitar violações aos Direitos Humanos. Dentre os aspectos conclusivos, ressalta-se a relevância do aprendizado prático-teórico decorrente das participações nessas *Brigadas* e da histórica atuação de Frayba, no que se refere ao apoio propiciado a essas e outras comunidades,

¹ Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. claudio.rodrigues-silva@unesp.br

importância essa que é, de variadas formas, reconhecida expressamente pelas comunidades demandantes e também por organizações nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos; Povos indígenas; Frayba; México.

Resumen: Este trabajo presenta, con apoyo de datos bibliográficos y documentales, un reporte de experiencia de participación como voluntario en Brigadas Civiles de Observación de Derechos Humanos (BriCO) promovidas por el Centro de Derechos Humanos "Fray Bartolomé de las Casas" (Frayba), Chiapas, México. Las participaciones tuvieron lugar en dos comunidades que demandaron a esta organización la presencia de estas Brigadas. Una de estas comunidades es La Realidad, integrante del Movimiento Zapatista; la otra es la Sociedad Civil Las Abejas de Acteal, ambas ubicadas en Chiapas/México. Estas comunidades, ante los ataques que han sufrido y las frecuentes amenazas que han recibido, han exigido al Frayba el envío de estas Brigadas para evitar violaciones a los derechos humanos. Entre los aspectos concluyentes, destacamos la relevancia del aprendizaje práctico-teórico resultante de la participación en estas Brigadas y la actuación histórica del Frayba, en cuanto al apoyo brindado a estas y otras comunidades, importancia que es, de diversas formas, expresamente reconocida por las comunidades y también por organismos nacionales e internacionales.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos; Derechos Humanos; Pueblos Indígenas; Frayba; México.

Abstract: This paper presents, with the help of bibliographic and documental data, an experience report of the participation as a volunteer in the Brigadas Civiles de Observación de Derechos Humanos (BriCO) promoted by the Centro de Derechos Humanos "Fray Bartolomé de las Casas" (Frayba), Chiapas, Mexico. The participations took place in two communities that demanded from this organization the presence of these Brigades. One of these communities is La Realidad, part of the Zapatista Movement; the other is Sociedad Civil Las Abejas de Acteal, both located in Chiapas/Mexico. These communities, in view of the attacks they have suffered and the frequent threats they have received, have demanded that Frayba send these Brigades, in order to prevent human rights violations. Among the conclusive aspects, we highlight the relevance

of the practical-theoretical learning resulting from the participations in these Brigades and of the historical performance of Frayba, with regard to the support provided to these and other communities, an importance that is, in various ways, expressly recognized by the requesting communities and also by national and international organizations.

Keywords: Human Rights Education; Human Rights. Indigenous peoples. Frayba. Mexico.

Introdução

Os Direitos Humanos configuram-se como um tema atual e premente, discutido em âmbito planetário, seja pela sua relevância seja pelas crescentes e recorrentes violações desses Direitos. Trata-se de um assunto que é objeto de disputas e polêmicas de variadas ordens. Além de diversas polêmicas entre abordagens hegemônicas e contra-hegemônicas, destaca-se também a existência de disputas internas a essas abordagens (SANTOS, 2009; VIEIRA, 2020).

Os Direitos Humanos são históricos, assim, estão sujeitos a diversas variações, a depender dos diferentes momentos ou conjunturas e da sua aceitação e/ou do seu cumprimento por variados Estados nacionais ou seus governantes. Além disso, esses Direitos são universais, uma vez que eles decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano, sem distinção de espécie alguma (BENEVIDES, 2004).

Segundo o art. 2º. da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948),

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Alguns segmentos de populações e determinados territórios são afetados com maiores frequências e/ou intensidades por essas violações. Exemplificam isso, de forma mais emblemática, o caso de alguns povos indígenas no México, em especial as comunidades mencionadas neste texto, que, em decorrência das condições vivenciadas, no que se refere a ameaças ou efetivas violações dos Direitos Humanos, demandaram apoio do Centro de Derechos Humanos "Fray Bartolomé de las Casas" (Frayba), localizado no município de San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas, região Sudeste do México.

Dentre os vários apoios propiciados por essa organização estão as *Brigadas Civiles de Observación de Derechos Humanos* (BriCO), apresentadas também como Brigadas.

Dessa forma, neste texto, tem-se por objetivo apresentar elementos decorrentes de participações como voluntário nessas Brigadas.

Trata-se de relato de experiência, com aporte de bibliografia e de documentos (GIL, 2009) sobre essa temática, especialmente sobre os Direitos Humanos de comunidades indígenas em resistência em Chiapas, México. Produções bibliográficas ou documentais de Frayba configuram-se como aporte principal. As observações foram realizadas em duas comunidades que demandaram de Frayba o envio de Brigadas, sendo os detalhes registrados diariamente em diário e caderno de campo, cujos dados propiciaram subsídios para a realização do relatório final coletivo apresentado a essa organização. As observações como brigadista foram realizadas durante o segundo semestre de 2017. Porém, dados resultantes de observações decorrentes de visitas individuais e voluntárias no primeiro semestre de 2018 também contribuíram para este estudo.

Considera-se esse tema relevante, devido, além de outros fatores apresentados neste texto, ao recorrente histórico de violação dos Direitos Humanos perpetrados, especialmente por aparatos oficiais ou por paramilitares, contra comunidades indígenas em resistência na região em tela. Essa temática é abordada, de forma direta ou indireta, por diversos autores, com variados objetivos e a partir de diferentes referenciais teóricos e perspectivas (SILVA, 2021).

Frayba: notas introdutórias

O Centro de Derechos Humanos "Fray Bartolomé de Las Casas" foi criado em 1989, como um espaço destinado à defesa dos Direitos Humanos, com vistas a atender às demandas de comunidades e organizações populares. Frayba foi fundado num contexto de intensa repressão oficial contra organizações, comunidades ou pessoas que se auto-organizavam para a reivindicação ou a defesa de seus direitos (FRAYBA, 2018b). Esse contexto tem como marco principal as várias décadas de contínuo e intenso controle repressivo do Partido de la Revolución Institucional (PRI) sobre iniciativas críticas ou de resistência (HERNÁNDEZ; PEREYRA, 2022).

El Frayba se concibió, desde sus orígenes, como un espacio abierto a recibir y apoyar a toda persona o colectivo que fuera violentado en sus derechos, sin distinción de religión, pueblo o género. Es así que el Centro nació bajo la cobertura, orientaciones e impulso del proceso diocesano, aunque desde su fundación se propició que éste fuera un organismo civil autónomo en su funcionamiento de la estructura diocesana, pero vinculado y orientado en su tarea desde los procesos de las comunidades indígenas y la apuesta diocesana por dignidad, justicia y paz. (FRAYBA, 2018b, p. 1)

Frayba é uma organização civil, sem fins lucrativos, independente do aparelho de Estado ou de autoridades oficiais e participa de redes de organizações de defesa dos Direitos Humanos reconhecidas internacionalmente.

Hernández e Pereyra (2022, p. 2) ressaltam o perfil não elitista de Frayba e apontam que "La combinación de experticia jurídica, acompañamiento de la movilización popular y militancia sostenida explica que el Frayba se haya consolidado como un receptor de demandas de sectores menos favorecidos de Chiapas, en un contexto de crisis de los derechos humanos que se prolonga hasta la actualidad."

Na atualidade, como desdobramento de um longo processo de aprendizagem, Frayba compartilha "[...] principios antisistémicos, anticapitalistas y antihegemonicos que nos identifican con propuestas civiles y pacíficas como La Sexta Declaración de la Selva Lacandona del EZLN, iniciativa de la cual somos adherentes como colectivo." (FRAYBA, 2018b, p. 1). A "Sexta Declaración", de iniciativa do Movimento Zapatista, congrega organizações e pessoas que aderem aos princípios contra-hegemônicos nela constante (BARBOSA, 2015; SILVA, 2019).

Dessa maneira, Frayba posiciona-se na defesa inalienável do direito das pessoas e dos povos à autodeterminação, à autonomia, à diversidade cultural e à vida digna, para que se possa viver plenamente os Direitos Humanos (DH).

En este sentido, la Misión del Centro es caminar al lado y al servicio del pueblo pobre, excluido y organizado, que transforma la situación socio económica y política en que vive, tomando de él dirección y fuerza, para contribuir en su proyecto de construcción de una sociedad donde las personas y comunidades ejerzan y disfruten todos sus derechos a plenitud. (FRAYBA, 2018a, p. 1)

Assim, Frayba atua principalmente no atendimento, na documentação, na denúncia e no litígio das violações dos Direitos Humanos dos povos indígenas (FRAYBA, 2018b; HERNÁNDEZ; PEREYRA, 2022). Há que se considerar, dentre outros fatores, os vários problemas estruturais e conjunturais que envolvem o sistema oficial de justiça mexicano, especialmente quando se trata dos direitos dos povos indígenas. Principalmente disso decorrem diver-

sas iniciativas e demandas desses povos por *Otra Justicia* (CHRISTLIEB, 2014; FRAYBA, 2023a, 2023b).

Frayba é composto por várias equipes de trabalho, entre elas, a de *Solidariedad*, responsável pelas Brigadas, como tática de prevenção ou dissuasão de violações ou agressões contra comunidades ou organizações em situação de risco nessa região do México (FRAYBA, 2018a).

Este equipo tiene bajo su responsabilidad el programa de las Brigadas Civiles de Observación (BriCO) que mantiene activos distintos Campamentos Civiles por la Paz en Chiapas, cuya tarea aporta para el monitoreo de actores y efectos del conflicto armado interno, a través de diversos instrumentos de documentación, el acompañamiento y la observación sistemática en comunidades en riesgo de sufrir agresiones y violaciones a derechos humanos a causa del conflicto armado, promoviendo la solidaridad de la sociedad civil con los procesos locales. También analiza la evolución del conflicto y realiza acciones de intervención, difunde información sobre el estado que guarda el conflicto en Chiapas y promueve acciones de solidaridad con organizaciones civiles nacionales e internacionales. Se busca disuadir posibles agresiones en comunidades amenazadas, a través de la presencia de observación nacional e internacional. Se promueve y refuerza la colaboración voluntaria y desinteresada a través de la vinculación con organizaciones, instituciones académicas, comités, plataformas y estudiantes. (FRAYBA, 2018a, p. 1)

O México, país marcado injustiças estruturais, registra constantes violações, de variados tipos, dos Direitos Humanos, várias delas com repercussão em âmbitos nacional e internacional (FRAYBA, 2018b, 2023b).

O documento intitulado "Situación de los derechos humanos en México", da Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015), apresenta diversos apontamentos sobre desrespeito a esses direitos e sobre implicações do posicionamento do Estado mexicano diante dessa questão.

Os principais enfoques de Frayba, apresentados a seguir, contribuem para uma compreensão ampliada de aspectos do assunto tratado neste texto: "[...] ejecuciones extrajudiciales, tortura, detenciones arbitrarias, desapariciones, desplazamiento forzado, agresiones a personas defensoras de derechos humanos y violaciones al derecho a la tierra y el territorio de pueblos originarios." (FRAYBA, 2018b, p. 1).

Destaca-se que principalmente lideranças populares, jornalistas e defensores dos Direitos Humanos com posicionamentos críticos têm sido alguns dos principais alvos de violação desses direitos (FRAYBA, 2023a 2023b; SERVÍN, 2020). Como se pode depreender de Gómez (2015), o caso dos 43 normalistas desaparecidos – estudantes da Escuela Normal Rural de Ayotzincapa, no Estado de Guerrero – é emblemático para exemplificação, em especial no que se refere à responsabilidade de diferentes níveis de governo do Estado mexicano.

Após o Levante Zapatista, em 1994, o Estado mexicano desencadeou uma guerra de contra-insurgência, na tentativa de combater o Zapatismo². As ações levadas desencadeadas pelo Estado configuram uma guerra – dita – de baixa intensidade (GALINDO DE PABLO, 2015; BORSTEL, 2013).

El concepto de Guerra de Baja Intensidad es ampliamente conocido en Centroamérica a partir del proceso de intervencionismo de los EEUU en la región, que se dio durante la década de los 80 y al cual en México, se le dio amplia difusión, a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de Chiapas, en 1994 y sus denuncias ante las tácticas represivas del gobierno. Posteriormente diversos movimientos sociales como la APPO en Oaxaca y luchas en defensa del territorio como San Salvador Atenco en el Estado de México y la Parota en Guerrero, también son objeto de prácticas similares, no únicamente de violencia física y judicial, ejercida por parte de los cuerpos de seguridad del estado, sino también sujetos a un sin número de tácticas de violencia simbólica, psicológica y de intimidación, que utilizan las diversas autoridades y las corporaciones militares y policiales en contra de la movilización popular, la reivindicación de los derechos humanos o cualquier manifestación que este en contra de los intereses del propio estado y las corporaciones que lo gestionan. (BORSTEL, 2013, p. 4-5)

Borstel (2013, p. 5), tratando da guerra de contra-insurgência, ressalta a

[...] campaña permanente de las organizaciones de derechos humanos en contra de la criminalización de la protesta, ante las diversas manifestaciones de violencia ejercidas en contra de los movimientos sociales y defensores y defensoras de derechos humanos, como lo son el alarmante aumento en asesinatos, desapariciones, encarcelamientos de miembros de movimientos populares, activistas, periodistas y miembros de organizaciones sociales, más la criminalización mediática y judicialización de conflictos sociales y sus actores populares. A su vez, el movimiento por la Paz, encabezado por el poeta Javier Sicilia, en reacción por la gran cantidad de población civil desaparecida y asesinada, vinculada a la guerra contra el crimen organizado implementada por el actual gobierno mexicano, ha movilizado a gran parte de la ciudadanía en contra de la violencia y la estrategia del estado en materia de seguridad y combate al narcotráfico.

Essa guerra teve e continua a ter diversos impactos negativos para as comunidades em resistência, especialmente para organizações com maior visibilidade e/ou com posicionamentos mais críticos ou incisivos no que se refere à contraposição aos recorrentes ataques sofridos (FRAYBA, 2023b).

Como uma forma de solidariedade com essas comunidades ou organizações, Frayba organiza as Brigadas: "Promovemos la solidaridad a través de

2 Alguns autores, como, por exemplo, Aguirre Rojas (2012, 2018), visando diferenciar o Zapatismo primevo, do início do século XX, do Zapatismo contemporâneo, apresentam este como "Neozapatismo", entretanto, esse Movimento apresenta-se como Zapatismo ou Zapatistas (SILVA, 2019).

las Brigadas Civiles de Observación (BriCO) como un mecanismo de prevención de agresiones a las comunidades que se encuentran en riesgo." (FRAYBA, 2008a, p. 1).

Dessa forma, em decorrência dos desdobramentos da guerra de contra-insurgência, algumas organizações ou comunidades demandam de Frayba o envio das *Brigadas Civiles de Observación*, como tática de dissuasão a ameaças ou tentativas de ataques a seus membros, instalações ou territórios. Entre essas organizações destacam-se o Zapatismo, mais especificamente a comunidade zapatista de La Realidad, e a Sociedad Civil Las Abejas de Acteal, ambas situadas no Estado de Chiapas, México.

Notas sobre a comunidade zapatista de La Realidad

O Movimento Zapatista, composto por indígenas de diferentes etnias, tornou-se conhecido nacional e internacionalmente em 1º. de janeiro de 1994, quando realizou um Levante, que resultou em confrontos e conflitos com forças armadas mexicanas, com grupos paramilitares, entre outras organizações ou instituições, estatais ou não (AGUIRRE ROJAS, 2008).

O Zapatismo tem seus territórios distribuídos por diferentes regiões do Estado de Chiapas. Os territórios autônomos rebeldes zapatistas são compostos por diferentes comunidades, que compõem os diversos municípios autônomos, que, por sua vez, compõem as regiões ou zonas autônomas rebeldes zapatistas (BARBOSA, 2015, BASCHET, 2017).

Entre as comunidades zapatistas que demandavam as *Brigadas Civiles de Observación* estava a de La Realidad.

La Realidad, sede do *Caracol*³ zapatista homônimo, contava, à época, com expressiva presença de bases de apoio zapatistas e com diversos registros de agressões sofridas, destacando-se o assassinato do "compañero Galeano" e a destruição da escola rebelde autônoma zapatista dessa comunidade. Isso elevou significativamente o nível de tensão e os riscos de confrontos nesse território, o que motivou a demanda pelas Brigadas.

Como se pode constatar a partir de documentações produzidas por Frayba (2023b), na conjuntura atual, as organizações e comunidades em resistência estão correndo riscos intensificados, devido aos conflitos e confrontos registrados na região em referência. Pode-se inferir que, inclusive por seu po-

3 Caracol é uma terminologia endógena zapatista para fazer menção ao território que reúne instalações que se configuram como uma espécie de centro administrativo de cada uma das regiões ou zonas de governo zapatistas (SILVA, 2019)

sicionamento contra-hegemônico e por suas configurações, as organizações e comunidades zapatistas tendem a correr riscos em níveis mais elevados.

Notas sobre a Sociedad Civil Las Abejas de Acteal

A Sociedad Civil Las Abejas, autoapresentada como "Tierra Sagrada de los Mártires de Acteal", é "Un movimiento social pacifista para la reivindicación y el respeto de los derechos indígenas", localizada no municipio de Chenalhó, no Estado de Chiapas (LAS ABEJAS, 2008a).

Al observar que organizados podían hacer frente común a las injusticias de las que eran víctimas, en diciembre de 1992 decidieron agruparse como sociedad civil bajo el nombre Las Abejas, organización conformada en un principio por 200 personas de 8 comunidades, todas de Ch'enalvo'. (LAS ABEJAS, 2008a, p. 1)

Trata-se de uma organização religiosa e pacifista, cuja sede foi *locus* do Massacre de Acteal, conhecido em âmbitos nacional e internacional e com repercussões inclusive na Organização das Nações Unidas (FRAYBA, 2023a; HERNÁNDEZ NAVARRO, 2012).

Conforme Las Abejas (2008b, p. 1),

[...] el 22 de diciembre de 1997, un grupo de tsotsiles equipados con armas de grueso calibre dispararon en contra de 45 personas abejas (18 mujeres adultas, cinco de ellas con embarazos hasta de 7 meses de gestación; 7 hombres adultos; 16 mujeres menores de edad, entre los 8 meses y los 17 años de edad; 4 niños entre los 2 y los 15 años de edad) e hirieron a 26, en su mayoría menores de edad, varios de ellos resultaron con lesiones permanentes.

Assim como outras comunidades em resistência, Las Abejas de Acteal, quase duas décadas após esse massacre, continuava em estado de alerta, diante dos riscos de ataques contra seus integrantes e/ou suas instalações. Essa comunidade continua a demandar justiça, especialmente no que se refere ao Massacre de Acteal:

La lucha por la memoria y contra la impunidad es también la lucha por la vida, en oposición contra el despojo, racismo, la discriminación e injusticias. La organización de Las Abejas de Acteal, con 26 años de existencia de carácter pacífico y civil, surge en 1992; es integrada por cientos de familias ubicadas en 28 comunidades de los municipios de Chenalhó, Pantelhó y Simojovel. Desde entonces, caminan construyendo La Otra Justicia, a través de sus conmemoraciones, actos simbólicos, encuentros por contra la injusticia y la impunidad en el señalamiento de los responsables materiales e intelectuales de estos crímenes. (FRAYBA, 2023b, p. 1)

No seu longo processo de luta, essa comunidade desenvolve diversas ações políticas, denunciando as ações e omissões do Estado mexicano em seus diferentes níveis e, ao mesmo tempo, buscando apoios de instituições e organizações da sociedade civil nacional e internacional.

Notas sobre as participações nas Brigadas

Durante essas participações foi possível visitar locais onde ocorreram algumas das principais violações dos Direitos Humanos nessas comunidades. Foi possível, também, conversar com pessoas direta ou indiretamente atingidas por algumas dessas violações, por exemplo, vítimas, testemunhas, sobreviventes e/ou seus familiares. Além disso, à época, algumas dessas pessoas encontravam-se em situações de violação de seus direitos humanos, inclusive correndo riscos de morte.

Foi possível, ainda, conversar com pessoas que foram indevidamente presas, agredidas física ou psicologicamente, expulsas de suas comunidades, entre diversas outras violações dos DH. Ressalta-se que, não raramente, ameaças ou agressões são ou tendem a ser estendidas, também, aos familiares dessas pessoas.

Nessas participações foi possível conhecer diversos aspectos dos cotidianos dessas comunidades, bem como alguns dos principais desafios por elas enfrentados, principalmente no que se refere a violações dos DH perpetradas contra seus membros ou suas instalações, em especial por paramilitares ou por aparelhos estatais – tais como corporações militares ou policiais –, como parte das táticas da guerra de contra-insurgência desencadeada pelo Estado mexicano contra organizações ou comunidades em resistência. Autores, como, por exemplo, Borstel (2013) e Galindo de Pablo (2015) apresentam detalhes sobre aspectos básicos da operacionalização da guerra de contra-insurgência e seus impactos.

Essas participações possibilitaram, ainda, compreender – resguardadas as devidas especificidades – desafios enfrentados por organizações e pessoas envolvidas de forma direta na defesa dos DH, especialmente em circunstâncias cujos riscos são intensificados. Possibilitaram, também, ouvir relatos de violações de direitos, tanto envolvendo organizações, populações ou pessoas de variados pontos do Planeta, quanto relatos de casos em primeira pessoa, *carne e osso*, envolvendo militantes que atuam no apoio indireto a organizações e/ou diretamente na defesa dos DH, inclusive participando nas linhas de frente de diversas ações levadas a termo contra agentes estatais e privados envolvidos em violações desses Direitos.

Os contatos com militantes que se pautam por perspectivas contra-hegemônicas em defesa dos DH e que atuam em diferentes continentes permitiram a identificação e o cotejamento de especificidades e pontos em comum no que se refere a violações, demandas e resistências em torno dessa questão em âmbito transnacional.

Esses aprendizados ensejam menção a apontamentos de Dal Ri e Vieitez (2008) e Gohn (2011), que ressalta a potencialidade (auto)educativa da participação em iniciativas, tais como, coletivos, movimentos sociais, dentre outras iniciativas populares de auto-organização e de resistência.

Ambas comunidades vivenciavam, à época, em situação de alerta, devido aos riscos de novas agressões. Como apontado, as Brigadas configuram-se como uma das táticas adotadas, visando documentar e, principalmente, contribuir para evitar determinadas violações dos DH dos povos em resistências dessas comunidades. Frayba (2018a) aponta que a consolidação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos é condição necessária para a paz com justiça e dignidade.

Dentre os vários aprendizados resultantes dessas participações – e com os aportes bibliográficos e documentais mencionados –, destaca-se a ampliação da compreensão das lutas envolvendo direta ou diretamente a questão dos Direitos Humanos em perspectivas críticas ou contra-hegemônicas ocorrem em diferentes localidades do Planeta, abrangendo diversas organizações ou movimentos populares, especialmente de povos originários ou tradicionais, cada vez mais atacados em diversos quesitos que têm relações diretas ou indiretas com essa questão. Organizações e pessoas que militam em prol dos Direitos Humanos a partir de perspectivas críticas ou contra-hegemônica tornam-se alvo prioritário de ataques de variadas ordens de setores reacionários ou ultraconservadores.

Atualmente, no caso da região abordada, o projeto denominado "Tren Maya" afeta os territórios dessas comunidades e/ou seus entornos, impactando negativamente em vários quesitos, tais como, nas relações sociais, na questão ambiental, nos patrimônios ou monumentos históricos, gerando, por exemplo, agressões físicas, torturas, desaparecimentos, assassinatos, deslocamentos forçados, conflitos ou confrontos, não raramente envolvendo, direta ou indiretamente, diversos agentes, estatais ou não, em especial paramilitares.

Ressalta-se que, com a aprovação, em 2017, da Ley de Seguridad Interior, a questão dos Direitos Humanos torna-se ainda mais premente para organizações ou comunidades em resistência, haja vista a potencialização dos riscos de violências diversas contra seus territórios ou suas populações.

No caso desses povos, um dos quesitos cruciais para o exercício

dos Direitos Humanos é a terra, fator que, considerando-se apontamentos de Fernandes (2012) e Torres *et al* (2014), tem implicações com o território e a territorialidade. Segundo o art. 13 da Convenção n.º. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (OIT, 1989),

Ao aplicarem as disposições desta parte da Convenção, os governos deverão respeitar a importância especial que para as culturas e valores espirituais dos povos interessados possui a sua relação com as terras ou territórios, ou com ambos, segundo os casos, que eles ocupam ou utilizam de alguma maneira e, particularmente, os aspectos coletivos dessa relação.

Vale destacar que, especialmente na atualidade, a terra – a rigor, a Terra – é objeto de intensas disputas envolvendo diferentes classes sociais e suas frações. Destacam-se, por um lado, corporações transnacionais que, cada vez mais, buscam novos e maiores espaços para suas atividades, visando auferir maiores lucros, e, por outro lado, as populações *comuns*, em especial os povos originários ou tradicionais, que precisam da terra não apenas para sobreviver, mas para viver com dignidade.

Isso enseja menção a apontamentos de Cardoso (2013, p. 8):

Hoje sabemos também que a dignidade da vida humana passa pela 'dignidade' da vida planetária à qual pertencemos e da qual dependemos. A humanidade presente e as futuras gerações têm o direito à participação de uma vida planetária saudável. É num esforço de compreensão dos direitos humanos para além de suas fronteiras antropocêntricas, estamos aprendendo quais são as responsabilidades humanas na defesa e proteção, não somente, do direito à vida humana, mas também do direito de a própria vida existir enquanto ecossistema planetário. Construir uma da 'ética da vida' é um dos desafios das pesquisas de marco teórico em direitos humanos.

Aspectos da situação de tensão, conflitos e confrontos na região em tela e em seu entorno mais próximo podem ser, não sem reservas ou limites, constatados em produções, por exemplo, da Deutsche Welle, da Rompeviento TV, das organizações ou comunidades envolvidas e também do Centro de Direitos Humanos em referência neste texto⁴. Segundo Frayba, atualmente a situação em determinadas regiões de Chiapas está implicando altos riscos para comunidades indígenas locais. Em informe publicado neste

4 Entre as várias produções recentes, destacam-se, para fins de exemplificação, as intituladas "Guerra civil en Chiapas, ¿amenaza real o exagerada?" (<https://www.youtube.com/watch?v=LYutvmVNqXw>), "México y las energías renovables: impacto en los pueblos indígenas" (<https://youtu.be/LSTiDVWAKZY>) e "Chiapas: ¿al filo de la guerra civil? Tribunal falla contra Grupo México/ Elecciones en Coahuila" (<https://www.youtube.com/watch?v=KraKqTs-r8x4>). Informações próprias e atualizadas acerca do Movimento Zapatista e da Sociedade Civil Las Abejas de Acteal podem ser acessadas nas respectivas páginas dessas organizações na internet, quais sejam, <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/> e <http://acteal.blogspot.com/>.

ano, intitulado "Chiapas un desastre. Entre la violencia criminal y la complicidad del Estado.", essa organização aponta que:

En Chiapas nos encontramos en medio de una diversificación y opacidad de grupos armados que utilizan la violencia para el control social, político, económico y territorial marcada por la continuidad de una estrategia contrainsurgente; así como una impunidad fomentada por actores estatales que abona al despojo, explotación y marginación social. El aumento de esta violencia ha dejado graves violaciones a los derechos humanos, dentro de las que destacan situaciones de desplazamiento forzado masivo e intermitente, desapariciones, despojo de tierras, asesinatos, tortura, entre otras. (FRAYBA, 2023b, p. 1)

Ainda segundo Frayba (2023b, p. 1),

Las condiciones actuales inducen a profundizar la labor de las personas defensoras de los derechos humanos, tierra y territorio, así como de periodistas y comunicadoras; lo que trae consigo un aumento de las agresiones, que constituyen un fenómeno constante y sistemático para silenciar las voces de denuncia, con actos como amenazas e intimidaciones, entre otros; y campañas de desprestigio. En la mayoría de los casos los perpetradores no son identificados, investigados, ni mucho menos castigados; la impunidad continúa en este gobierno de la 'Cuarta Transformación'.

En el ámbito global, México es uno de los países con más asesinatos de personas defensoras y periodistas, y con mayor impunidad en este tipo de crímenes. Predomina la violencia estructural facilitada por las instituciones y las leyes, al no garantizar ni proteger los derechos humanos, por un sistema normativo que se aplica de forma discriminatoria y como estrategia represiva. Bajo estas circunstancias, las defensoras y defensores de derechos humanos están sujetos a una gran probabilidad de sufrir abusos y amenazas en el marco de sus actividades de defensa.

Destaca-se que, principalmente a partir do contexto do Levante Zapatista, em 1994, a participação de pessoas ou de organizações da sociedade civil – entre elas, Frayba – tem sido um importante fator na tentativa de se evitar ou reduzir a incidência e/ou os impactos das violações dos Direitos Humanos em áreas de confrontos ou conflitos, que envolvem, de maneira concomitante, direta ou indiretamente, fatores políticos, econômicos e culturais, que, em alguma medida, impactam em variados aspectos da vida social, inclusive na educação escolar de crianças e jovens dessas comunidades.

Partindo de apontamentos de Klein, Torres e Galindo (2019), ressaltam-se a importância e a necessidade de iniciativas, em claves contra-hegemônicas, de educação em Direitos Humanos, inclusive para promover a difusão de informações que contribuam para a conscientização e para o envolvimento com essa pauta. Essas iniciativas, em perspectivas críticas, apresentam-se com potencialidade de contribuir para o desenvolvimento, a intensificação ou o

aperfeiçoamento de variadas maneiras de combate às violações e, por conseguinte, de apoio às populações afetadas em diferentes localidades do mundo.

Considerações finais

Várias comunidades indígenas em resistência na região abordada continuam a sofrer ameaças ou efetivas violações dos Direitos Humanos, perpetradas contra seus membros, instalações ou territórios. Essas violações envolvem, direta ou indiretamente, tanto aparelhos ou agentes estatais, quanto organizações ou agentes não estatais, especialmente paramilitares.

Diversas comunidades ou organizações, com a solidariedade de Frayba, continuam a demandar justiça – porém, *Otra Justicia* –, bem como sanções para os responsáveis, diretos ou indiretos, pela concepção e pela execução dessas violações dos Direitos Humanos dos povos indígenas, que incluem o direito à autodeterminação.

Na atualidade, um tema que tem potencializado os desafios imediatos e mediatos para determinadas comunidades indígenas em resistência nessa região é o projeto denominado "Tren Maya". Aliás, os vários projetos desenvolvimentistas tendem a causar diversos impactos negativos e a intensificar disputas internas e/ou externas a essas comunidades, afetando, de variadas maneiras, os Direitos Humanos desses povos.

Reiteram-se a relevância dos aprendizados prático-teóricos decorrentes das participações nas *Brigadas Civiles de Observación*, assim como a importância da histórica atuação de Frayba, que se destaca pela solidariedade e pelos apoios proporcionados a essas comunidades, importância essa expressamente reconhecida pelas comunidades atendidas e também por organizações nacionais e internacionais que atuam na defesa dos Direitos Humanos.

A união de diferentes sujeitos, coletivos e individuais, na defesa dos Direitos Humanos torna-se ainda mais premente nessa conjuntura de ascensão de movimentos reacionários ou ultraconservadores, que proliferam em variados pontos do Planeta. Mesmo diante de um cenário adverso como o atual, registram-se várias iniciativas conjuntas ou solidárias de auto-organização e de mobilização, em especial dos povos indígenas que, há mais de 500 anos, continuam, não sem contradições e condições adversas, a resistir às tentativas de conquista e de extermínio. Frayba configura-se como uma organização emblemática nesse processo articulado de solidariedade e resistência.

Referências

AGUIRRE ROJAS, C. A. Artes, ciencias y saberes neozapatistas. Nacer desdeabajo el nuevo mundo no capitalista. *Kamchatka*, València, n. 12, p. 133-154, dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/13416/12695>. Acesso em: 19 jan. 2021.

AGUIRRE ROJAS, C. A. *Mandar obedeciendo: las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. México, DF: Contrahistorias, 2008.

AGUIRRE ROJAS, C. A. *Movimientos antisistémicos: pensar lo antisistémico en los inicios del Siglo XXI*. Rosario: Prohistorias, 2012.

BARBOSA, L. P. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20200629100303/educacion-resistencia.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BASCHET, J. *Podemos gobernarnos nosotros mismos: la autonomía, una política sin el Estado*. San Cristóbal de las Casas: Ediciones Cideci-Unitierra Chiapas, 2017.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, S. C. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.

BORSTEL, M. V. *La guerra de baja intensidad contra las comunidades en resistencia contra la Represa El Zapotillo* (Primera Parte). 2013. Disponível em: http://www.otrosmundoschiapas.org/docs/escaramujo/escaramujo740_gbi_y_presa_zapotillo_i.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

CARDOSO, C. M. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos: uma contribuição para o diálogo entre a ciência, a ética e a política. *RIDH*. Bauru, v. 1, n. 1, p. 7-14, dez., 2013. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/149/74>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CHRISTLIEB, P. F. *Justicia Autónoma Zapatista Zona Selva Tzeltal*. Ciudad de México: Estampa; Ediciones Autónom@s, 2014.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH). *Situación de los derechos humanos en Mexico*. 2015. Disponível em: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf>. Acesso em: 6 out. 2018.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FRAYBA. *Las Abejas de Acteal – Una lucha por la Verdad, Memoria, Justicia*. 2023a. Disponível em: <https://frayba.org.mx/tema-prioritario/las-abejas-de-acteal-caminando-la-paz-justicia-y-construyendo-autonomia>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FRAYBA. *Chiapas un desastre – Entre la violencia criminal y la complicidad del Estado*. Informe Frayba 2023b. Disponível em: <https://frayba.org.mx/informe-frayba-chiapas-un-desastre>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FRAYBA. *Equipos de trabajo*. 2018a. Disponível em: <https://frayba.org.mx/equipos-de-trabajo/>. Acesso em: 8 out. 2018.

FRAYBA. *Sobre nosotros*. 2018b. Disponível em: <https://frayba.org.mx/sobre-nosotros/>. Acesso em: 8 out. 2018.

GALINDO DE PABLO, A. El paramilitarismo en Chiapas Respuesta del poder contra la sociedad organizada. *Política y Cultura*, Ciudad de México, n. 44, p. 189-213, otoño. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422015000200009. Acesso em: 7 abr. 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓMEZ, M. Ayotzinapa: de la crisis humanitaria a la crisis de Estado. *El Cotidiano*, Ciudad de México, n. 189, jan./fev., p. 50-59, 2015.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 333-361, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>

rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf . Acesso em: 16 jan. 2015.

HERNÁNDEZ, A. J.; PEREYRA, G. Emprendimientos de memoria y trabajos de archivo. El archivo del Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas (Frayba). *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, Ciudad de México, v. XX, n. 1, jan.-jun., p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v20n1/1665-8027-liminar-20-01-e876.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HERNÁNDEZ NAVARRO, L. Acteal: impunidad y memoria. *El Cotidiano*, Ciudad de México, n. 172, mar.-abr., p. 99-115, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32523118012.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

KLEIN, A. M.; TORRES, J. C.; GALINDO, M. A. Direitos Humanos, mulheres e gênero nas escolas: uma questão de política pública. *Educação em Revista*. Marília, v. 20, p. 9-22, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/8732>. Acesso em: 15 dez. 2020.

LAS ABEJAS. *Historia de Las Abejas*. 2018a. Disponível em: <http://acteal.blogspot.com/p/historia-de-las-abejas.html> Acesso em: 7 out. 2018.

LAS ABEJAS. *La Masacre de Acteal*. 2018b. Disponível em: <http://acteal.blogspot.com/p/la-masacre-de-acteal.html> Acesso em: 7 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº. 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%Adgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. In: BRASIL. *Direitos humanos: atos internacionais e normas correlatas*. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2013. p. 21-23.

SANTOS, B. S. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. *Direitos Humanos*. Brasília-DF, n. 2, p. 10-18, 2009. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf. Acesso: 25 jul. 2016.

SILVA, C. R. *Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns*

ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 2019. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181986/silva_cr_dr_mar_sub.pdf?sequence=7&isAllowed=y . Acesso em: 13 mai. 2023.

SILVA, C. R. Los otros cuentos: relatos del Subcomandante Insurgente Marcos – uma leitura à luz dos direitos humanos. *ORG & DEMO*, Marília, v. 22, n. 1, p. 63-88, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/11414>. Acesso em: 26 mar. 2023.

TORRES, J. C. *et al.* Formação de professores e territorialidade: questões elementares na educação dos povos do campo. *In: JORNADA DE ESTUDOS AGRÁRIOS – Territórios e Movimentos Sociais*, 1., 2014, Marília. *Anais...* Marília, 2014. p. 1-16.

VIEIRA, R. L. Desafios dos direitos humanos no sistema-mundo capitalista. *RIDH*. Bauru, v. 8, n. 2, p. 203-215, 2020. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/839/408>. Acesso em: 10 dez. 2020.

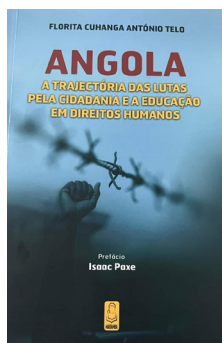
Recebido em: 12 de junho de 2023.

Aprovado em 30 de outubro de 2023.

Resenha

A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos

Ermelinda Liberato¹



Resenha: Telo, Florita Cuhanga António. *Angola. A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos*. Luanda: Mayamba. 2022. 310 p.

Florita Telo apresenta hoje, aqui², nesta ilustre casa, a sua obra *Angola. A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos*, editada pela Mayamba no ano de 2022. A obra resulta da dissertação de mestrado em Direitos Humanos da autora, defendida na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Paraíba em 2012. No entanto, e como a própria nos informa logo nas primeiras páginas “muitas das constatações feitas naquela altura permanecem atuais, portanto, úteis à compreensão da trajetória dos direitos humanos no país” (p.15). Hoje, 11 anos depois, e 21 anos de paz, o debate continua em cima da mesa e sempre pertinente.

A temática da obra gira em torno das reflexões da autora sobre a luta dos angolanos pela cidadania e pelos Direitos Humanos, pesquisa que a auto-

1 Doutora em Estudos Africanos, pelo ISCTE-IUL, em Lisboa, investigadora do Centro de Estudos Internacionais do ISCTE-IUL (CEI-IUL), ex-CEA. Professora na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, em Luanda, Angola. ermelinda.liberato@gmail.com

2 O texto corresponde à apresentação da obra que teve lugar no dia 31 de março de 2023, no Memorial António Agostinho Neto, Luanda - Angola.

ra profunda no seu doutoramento em Estudos Interdisciplinares em Género, Mulheres e Feminismos na Universidade Federal da Bahia. Afinal, a questão das mulheres, da condição de desigualdade a que têm sido submetidas ao longo dos séculos, um pouco por todo o mundo e da sua luta pela emancipação, constituem, igualmente, uma questão de direitos humanos e de cidadania, à que a educação deve ajudar a transformar.

Embora formada em direito, e de se tratar de uma dissertação que resulta de um mestrado em Direitos Humanos, a obra assume uma dimensão interdisciplinar. A análise rigorosa dos instrumentos normativos é sustentada pelo diálogo com diferentes áreas do saber, com destaque para a história, o direito e a sociologia, o que enriquece não só a obra, mas igualmente a capacidade e as competências científicas dos potenciais leitores. O seu cuidado em contextualizar historicamente os principais acontecimentos que sustentam a sua hipótese – a contínua violação dos direitos humanos no país – o cruzamento de diferentes fontes e a análise minuciosa da informação consolidam essa posição. E o resultado só poderia ser esse: obra de fácil leitura, destinada ao público em geral. Apesar da vertente académica, a sua linguagem fluida e o cuidado com a utilização de vocabulário mais simples, com menos jargão académico tornam a mesma acessível para qualquer público e estudante de qualquer área do saber.

A obra está estruturada em sete (7) capítulos longos, densos e bastante descritivos, porém, igualmente elucidativos. A sequência coerente dos mesmos permite-nos conhecer, cronologicamente, a ordem dos acontecimentos, bem como melhor compreender a realidade atual. O aporte jurídico-legal na luta pelos direitos humanos e cidadania, corolários do processo de democratização está presente em todos os capítulos da obra. A reflexão sobre a importância do currículo da Educação em Direitos Humanos (EDH) na luta pela cidadania, de um modo geral, e de formação dos angolanos enquanto cidadãos em particular, constituem o ponto de partida para a promoção de outros valores, como a paz, a democracia, a tolerância, entre outros, corolários para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Há denúncia de um silêncio que estrutura a falta de cultura e sensibilidade para a questão dos direitos humanos no país. Lembra-nos a autora que, o passado colonial ainda recente e vivo na memória dos *mais velhos*, assente em relações de “subordinação, de imposição e subjugação” (p. 58), constitui o ponto de partida da mais jovem nação que se tornou independente apenas em 1975. Seguem-se períodos políticos conturbados que sustentaram uma guerra civil longa, duradoura e destrutiva, em todas as dimensões, com destaque para o ser humano, cadinho perfeito para o desenvolvimento de todos os problemas sociais que nos afetam, até aos dias de hoje. O fim

da guerra civil em 2002 deveria ser o início do período de reconciliação e de lançamento das bases para a construção do processo de democratização, do exercício do direito de cidadania e de respeito pelos direitos humanos. Porém, a “naturalização da violência criou raízes profundas” (p. 126) e o sonho continua por cumprir.

Não podemos deixar de salientar três aspetos:

Primeiro, a dificuldade de distanciamento da autora entre as suas diferentes responsabilidades: académicas, ativista, feminista e cidadã. Quatro papéis difíceis de separar, sobretudo dada a atividade das mesmas, de forte pendor social, porém pode influenciar a análise da informação. Isso porque a responsabilidade da situação atual deve ser atribuída a uma série de acontecimentos históricos que o país tem vivido e não somente a um único ator, que a autora identifica como sendo o partido no poder. Não queremos dizer com isso que o mesmo não tenha a sua cota de responsabilidade, mas que é apenas uma do conjunto de acontecimentos identificados e analisados pela autora.

O segundo está relacionado com as ONGs identificadas pela autora, como organizações que se têm dedicado a trabalhar em prol da defesa dos direitos humanos e de cidadania no país. A Mosaiko Instituto para a Cidadania, a Associação Justiça, Paz e Democracia (AJPD) e a Associação Construindo Comunidades (ACC). O seu trabalho árduo e a resiliência que têm demonstrado ao longo dos anos perante um cenário difícil como aquele que caracteriza o nosso país deve ser sempre louvado e divulgado.

Terceiro, a EDH necessita de um amplo debate. Esse debate deve ser extensivo às escolas, com o objetivo de desconstrução de uma ordem instalada que viola os direitos fundamentais dos seus próprios cidadãos. Compreender a importância e a necessidade da EDH é essencial para o fortalecimento do processo democrático no país. Problematizar a EDH e a cidadania permitem-nos ainda, enfatizar, uma vez mais, a necessidade de descolonizar o sistema educativo, os currículos escolares, a estrutura social e a valorização dos saberes endógenos do cidadão angolano como tal. Tal como Isaac Paxe realça no prefácio à obra “um dos desafios contemporâneos de Angola é a construção da cidadania corroída pela história das relações sociais e políticas ao longo dos tempos” (p. 17).

Por fim, Não podemos terminar sem deixar de agradecer à Mayamba pelo seu contínuo investimento na publicação de obras de autores angolanos, num contexto difícil, marcado por sucessivas crises, em todas as dimensões, mas, sobretudo económica, que se refletem na gritante falta de investimentos no setor. Os leitores de qualquer área do saber, os estudantes e professores louvam a exemplar resiliência da Mayamba Editora.

Mas não existe obra sem autora³ e sobre a mesma, apelamos que continue a trabalhar. A ciência precisa de combatentes com a sua envergadura. O caminho é longo, mas é caminhando que fazemos a diferença.

Bem haja a autora!

Bem haja a Mayamba Editora!

3 A obra valeu à autora o prêmio nacional de direitos humanos 2023

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos
Observatório de Educação em Direitos Humanos / Unesp
ISSN: 2357-7738 (online)

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

POLÍTICA EDITORIAL

1. Foco e escopo:

RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação semestral do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. Seu objetivo abrir espaços interdisciplinares para publicação de artigos, ensaios, resenhas e outros textos sobre o tema geral dos direitos humanos. As publicações abordarão aspectos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, como também relatos e práticas de atuação em direitos humanos, e serão produzidas por pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países, de natureza acadêmica e científica. Dessa maneira, a RIDH estará contribuindo para informar, divulgar, aprofundar, debater, analisar e fomentar de forma ampla o tema dos direitos humanos.

2. Políticas de seção:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui atualmente 5 seções: 1) publicação de dossiês, 2) artigos diversos 3) Resenha de publicações recentes, 4) Entrevistas e 5) documentos.

SUBMISSÕES

1. Política de acesso livre:

A *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita submissões via internet (via e-mail) e, em caso especial, submissões pelo Correio, destinadas aos endereços dos seus editores (com cópias impressa e em CD-ROM).

A RIDH publica artigo de pesquisador com titulação de doutor. Mestre e/ou aluno regular de pós-graduação *stricto sensu* também podem submeter artigo desde que tenha um doutor como coautor.

2. Diretrizes para autores:

- Normas gerais:

RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos aceita textos inéditos nos idiomas português, espanhol, sob forma de artigos, ensaios e resenhas de livros que versem sobre o tema geral dos direitos humanos, produzidos interdisciplinarmente em qualquer das áreas do conhecimento científico e acadêmico: as Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas, Artes e outras.

A publicação dos trabalhos será condicionada a pareceres cegos de profissionais acadêmicos e científicos indicados ad hoc exclusivamente pelos Editores e membros do Comitê Editorial da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Será garantido o anonimato dos pareceristas em todo o processo de avaliação dos textos, inclusive após a publicação. Serão comunicadas aos autores eventuais necessidades de alteração na estrutura, tamanho, título, etc. dos textos, segundo os interesses gerais da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, cuja aceitação será acordada com os autores.

Os textos devem ser apresentados via e-mail ou pelo sistema de gerenciamento virtual da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, nos seguintes parâmetros:

- Apresentação dos originais:

Os artigos e ensaios deverão ser apresentados em português, e espanhol. Uma vez tendo parecer aprovado, o autor poderá, se quiser, apresentar também a versão do texto em inglês para publicação no mesmo número da revista.

Os artigos e ensaios deverão ter no **mínimo 10 páginas e no máximo 25 páginas (incluídas as referências finais)** digitadas em formato Word 97-2003 (ou superior), em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 entrelinhas, margens de 3 cm e destaques em *itálico*.

As **resenhas** deverão ter no máximo 5 páginas digitadas. Nelas não deve haver notas de rodapé.

Gráficos e tabelas deverão ser apresentados em arquivos de imagens (JPEG) em boa resolução e estarem acompanhados das respectivas planilhas originais, com a indicação das unidades em que se expressam os valores, assim como a fonte dos dados apresentados.

As **notas** devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As notas de rodapé devem ser substantivas, restringindo-se a comentários adicionais e curtos, descartando-se comentários excessivamente extensos ou desnecessários à compreensão geral do texto.

Todos os textos deverão vir acompanhados de resumos em português e espanhol e abstract em inglês. Os resumos devem ter de 150 a 500 palavras, padrão acadêmico e palavras-chave em número mínimo de três e máximo de cinco.

Os textos devem vir acompanhados dos seguintes dados dos autores: nome, maior titulação acadêmica, vínculo institucional acadêmico ou científico atual, e-mail.

As **referências bibliográficas** devem estar inseridas no texto, com citações apresentadas no formato autor/data/página, ex: (BOBBIO, 1992, p. 46). No final do artigo, deverão ser apresentadas as referências bibliográficas completas, em ordem alfabética, segundo a NBR 6023: 2018

- Declaração

Junto com o texto, o(s) autor(es) deve(m) enviar a RIDH uma Declaração, afirmando sua autoria do artigo e que este não se encontra publicado e nem em processo de avaliação por outro periódico ou livro.

- Principais parâmetros:

Livro:

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Capítulo de livro:

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. *In: ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 261-281, 2004.

Artigo em revista:

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997.

Publicação em meio eletrônico:

FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa. *Trans/Form/Ação [online]*. 1975, v. 2, p. 202-205. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=. Acesso em: 8 out. 2011.

Trabalho apresentado em evento

PRADO, R. A educação no futuro. *In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 1, 1997, Curitiba. *Anais [...]* Brasília: INEP, 1997. p. 103-106.

Obs. Referências alinhadas à esquerda.

3. Direito autoral

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a **Creative Commons Attribution License** que, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

4. Política de privacidade:

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados para publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Editoria

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Unesp

O **Observatório de Educação em Direitos Humanos** da Unesp constitui-se num espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação, divulgação e promoção da cultura dos direitos humanos. O **OEDH** está relacionado com outras universidades, organizações sociais, movimentos populares, políticas públicas locais, regionais e nacionais.

O **OEDH** foi instalado em 10 de dezembro de 2007, no Campus da Unesp, de Bauru-SP, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Tem vínculo institucional com o IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Unesp e ao Departamento de Ciências Humanas/FAAC.

As diretrizes do **OEDH** estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, da SDH - Secretaria dos Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, do MEC - Ministério da Educação.

* * *

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

Comitê de Gestão do OEDH

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Ari Fernando Maia

Débora Cristina Fonseca

Eli Vagner Francisco Rodrigues

Christiane Carrijo Mouammar

CONTATO

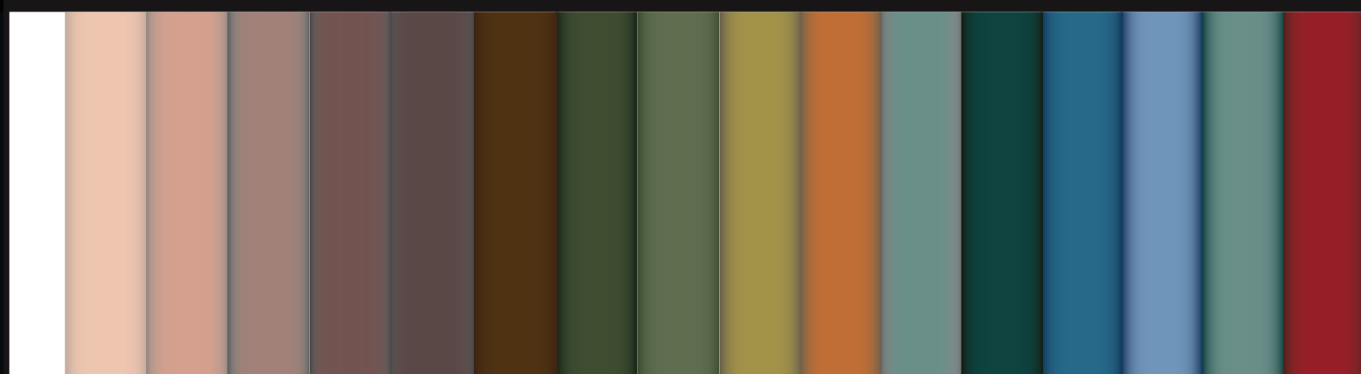
Observatório de Educação em Direitos Humanos

Av. Luiz Edmundo C. Coube, 14-01, CEP 17.033-360, Bauru-SP, Brasil

tels. 55 (14) 3103 6172 / 6064

www.unesp.br/observatorio_ses oedh@unesp.br





Os direitos humanos são conquistas históricas e por isso estão em contínuo processo de ressignificação cultural no tempo e no espaço. Para que eles se ampliem e se efetivem, como referência ética de hoje e das futuras gerações, há necessidade de os direitos humanos serem objeto de constante reflexão histórico-crítica, divulgados, protegidos e vivenciados a cada dia.

A RIDH - Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos é uma publicação acadêmica semestral do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, disponível em formato eletrônico em: www2.faac.unesp.br/ridh3

unesp 

 DEPARTAMENTO
DE CIÊNCIAS
HUMANAS

faac

IPPRI
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR
DE DIREITOS HUMANOS

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora