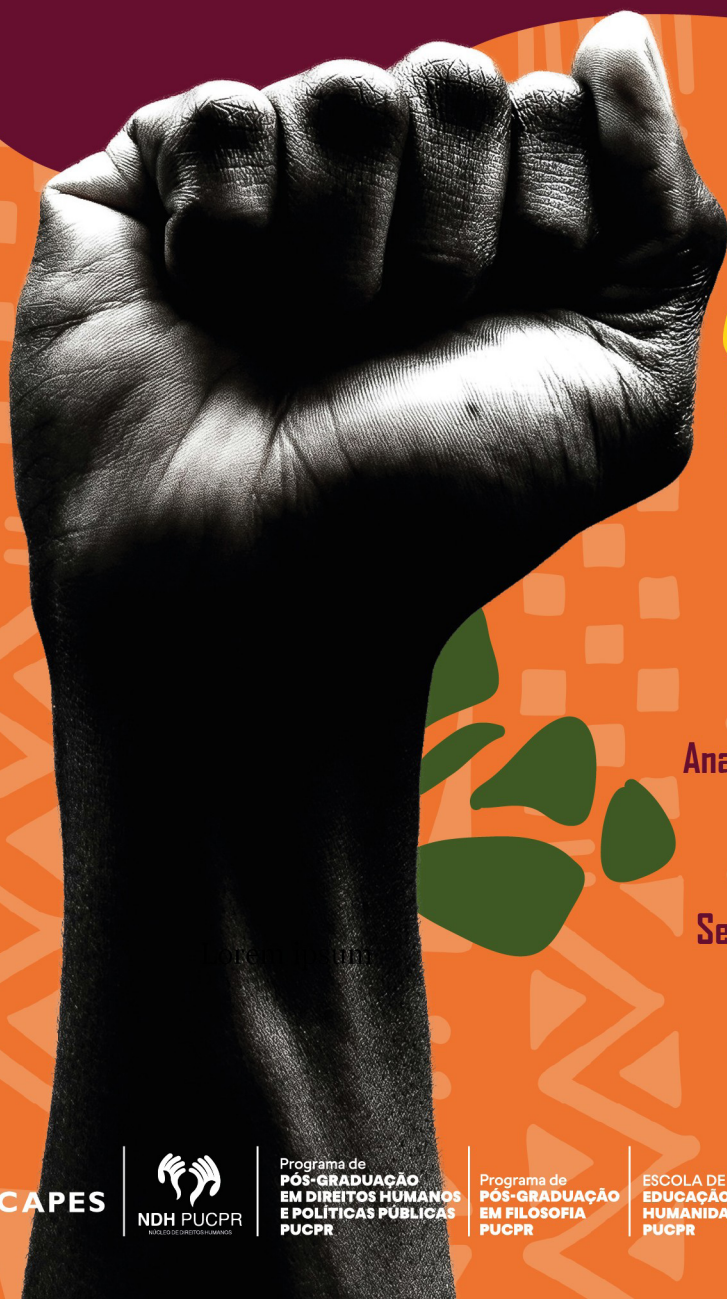


DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL:

Desafios Globais e Caminhos para Transformar Direitos Humanos em Realidade



Ana Paula Martins de Souza
Cezar Bueno de Lima
Jucimeri Isolda Silveira
Rodrigo Alvarenga
Sergio Luis do Nascimento
(org.)

 CAPES


NDH PUCPR
Núcleo de Direitos Humanos

Programa de
**PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS
E POLÍTICAS PÚBLICAS**
PUCPR

Programa de
**PÓS-GRADUAÇÃO
EM FILOSOFIA**
PUCPR

ESCOLA DE
**EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES**
PUCPR



PUCPR
GRUPO MARISTA


EDUCS
PESQUISA

DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL:

Desafios Globais e Caminhos para
Transformar Direitos Humanos em Realidade

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alexandre Cortez Fernandes – Presidente
André Felipe Streck
Clovis Eduardo Malinverni da Silveira
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Janaina Macke
Márcio Miranda Alves
Marcell Bocchese
Odair Camati
Odilon Giovannini Junior
Pedro Lopes da Cruz
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Terciane Ângela Luchese
Vinício Cecconello

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL:

**Desafios Globais e Caminhos para
Transformar Direitos Humanos em Realidade**

**Ana Paula Martins de Souza
Cezar Bueno de Lima
Jucimeri Isolda Silveira
Rodrigo Alvarenga
Sergio Luis do Nascimento
(org.)**



Programa de
**PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS
E POLÍTICAS PÚBLICAS
PUCPR**

Programa de
**PÓS-GRADUAÇÃO
EM FILOSOFIA
PUCPR**

ESCOLA DE
**EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR**



PUCPR
GRUPO MARISTA



EDUCS
PESQUISA

O rigor e a exatidão dos conteúdos publicados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos(as) seus(as) autores(as) e organizadores(as).

© dos organizadores

1ª edição: 2026

Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha

Leitura de prova: Helena Vitória Klein

Editoração: Luana Stela Martini

Capa: Luana Stela Martini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

D383 Democracia e justiça social [recurso eletrônico] : desafios globais e caminhos para transformar direitos humanos em realidade / organização Rodrigo Alvarenga ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : EDUCS, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
Vários autores e organizadores.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.18226/9786558075868
ISBN 978-65-5807-586-8

1. Direitos humanos - Aspectos sociais. 2. Justiça social. 3. Racismo.
4. Igualdade. I. Alvarenga, Rodrigo.

CDU 2. ed.: 316.344:342.7

Índice para o catálogo sistemático:

1. Direitos humanos - Aspectos sociais	316.344:342.7
2. Justiça social	364.614.8
3. Racismo	316.647.82
4. Igualdade	316.344

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS
EDITORA



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul
– RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO / 8

PREFÁCIO / 11

EIXO I – EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS, COLONIALIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO / 14

1. DESCOLONIZANDO O SABER: EPISTEMOLOGIAS NEGRAS, TECNOLOGIAS E CRÍTICA A BRANQUITUDE HEGEMÔNICA / 15

Ana Carolina Moura Melo Dartora | Andrea Maila Voss Kominek | Lourrayne Dias Pereira | Sofia de Castro Teixeira

2. ENTRE LÍNGUAS E LUTAS: O PRETUGUÊS COMO EXPRESSÃO DE IDENTIDADE E RESISTÊNCIA / 38

Ana Paula Martins de Souza | Rodolfo de Souza

3. TEMPORALIDADE, EXCESSO E O FEMININO NA ECONOMIA DA SIMULAÇÃO: ENSAIO SOBRE A IMPOSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO TOTAL / 53

Maria Fernanda Zarate Rivera

4. GUERRAS DA CONQUISTA E O ESTADO DE GUERRA PERMANENTE NO BRASIL / 64

Prof. Dr. Iziquel Antonio Radvanskei

5. EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: CUANDO LA UNIVERSIDAD DIALOGA CON LOS TERRITORIOS DESDE PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS / 82

Leonardo Jiménez García | Cezar Bueno de Lima

EIXO II - RACISMO ESTRUTURAL, CULTURAL E RESISTÊNCIAS SOCIAIS / 104

6. GUERRA ÀS DROGAS E NECROPOLÍTICA: GESTÃO DA MORTE DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA / 105

Michael Douglas dos Santos Martins | Rodrigo Alvarenga

7. RESISTÊNCIA NA DESIGUALDADES DE GÊNERO: CASO DE MOÇAMBIQUE / 125

Josenilde Mário Janguia

8. LIBERDADE E TOTALITARISMO NA REGIÃO DO SAHEL AFRICANO: UM OLHAR SOBRE BURKINA FASO / 140

Luiz Henrique Macedo Silveira

9. BARREIRAS AO ENFRENTAMENTO DO NOMA NA ÁFRICA SUBSAARIANA: DIFICULDADES DE ACESSO AO DIAGNÓSTICO, TERAPEÚTICA E ESTIGMA SOCIAL / 156

Mirinda Fernando Cana Ié | Izabella Barison Matos

10. A GUERRA CULTURAL NO BRASIL E OS IMPACTOS SOBRE AS CONQUISTAS DOS DIREITOS HUMANOS / 169

Solange Fernandes | Ana Eloisa Gonçalves Silva

EIXO III- DIREITOS HUMANOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E JUSTIÇA SOCIAL / 180

11. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE ACESSO A DIREITOS DA POPULAÇÃO INDÍGENA EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL / 181

André Luiz Freitas Dias | Rachel Aparecida de Aguiar Passos | Isabella Melissa Monteiro | Felipe Gonçalves Balestrini

12. SOBRE EL PROYECTO DE DECLARACIÓN INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN Y PLENO RESPETO DE DERECHOS DE PERSONAS, COMUNIDADES Y PUEBLOS AFRODESCENDIENTES / 205

Carlos Alvarez Nazareno

13. INTERSECCIONALIDADE: OS IMPACTOS DAS VULNERABILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS / 218

Gabriela Fernanda Donadelli | Sergio Luis do Nascimento

14. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PROTEÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS PEQUENAS E ADOLESCENTES: INTERSECCIONALIDADES, REDESENHO E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS / 230

Jucimeri Isolda Silveira | Raimunda Caldas Barbosa | Angela Mendonça | Ana Lucia Munhoz de Oliveira

15. SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E DECOLONIAL: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NO DIALOGO BRASIL-ESPANHA / 246

Mônica Camolezi dos Santos Melo | Jucimeri Isolda Silveira



APRESENTAÇÃO

A intensificação das desigualdades sociais, a persistência do racismo estrutural e as tensões contemporâneas em torno da democracia têm colocado os direitos humanos no centro de debates acadêmicos, políticos e institucionais em diversas partes do mundo. Em contextos marcados pela ampliação das vulnerabilidades sociais e pelo questionamento de conquistas históricas no campo dos direitos, torna-se cada vez mais necessário produzir conhecimento crítico capaz de interpretar tais fenômenos e contribuir para a construção de respostas sociais e políticas comprometidas com a justiça social. É nesse horizonte que se insere a presente obra, concebida como um espaço de reflexão coletiva sobre os desafios contemporâneos para a efetivação dos direitos humanos e para a construção de sociedades mais democráticas e igualitárias.

Este livro resulta das reflexões, debates e produções acadêmicas mobilizadas no âmbito do V Novembro Negro e do VI Simpósio de Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), eventos que vêm se consolidando, ao longo dos últimos anos, como importantes espaços de articulação entre universidade, movimentos sociais, pesquisadores e gestores públicos. A realização dessas iniciativas integra o conjunto de ações promovidas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, pelo Núcleo de Direitos Humanos e por grupos de pesquisa vinculados à Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, que têm se dedicado a fomentar o debate interdisciplinar e crítico sobre os desafios da promoção e da defesa dos direitos humanos no Brasil e na América Latina.

Desde sua primeira edição, o Simpósio de Direitos Humanos e Políticas Públicas busca construir um espaço plural de produção de conhecimento e diálogo entre diferentes campos das ciências humanas e sociais, reunindo pesquisadores nacionais e internacionais, lideranças de movimentos sociais, estudantes e profissionais atuantes em políticas públicas. Ao longo de suas

diferentes edições, o evento consolidou-se como um fórum relevante para a análise de problemas contemporâneos relacionados às desigualdades sociais, às transformações políticas e aos desafios enfrentados pelos sistemas de proteção social.

A edição que deu origem a esta obra foi organizada em torno do tema “Democracia e justiça social: desafios globais e caminhos para transformar direitos humanos em realidade”, procurando articular diferentes perspectivas teóricas e experiências práticas voltadas à compreensão das dinâmicas de exclusão e das possibilidades de transformação social. Essa escolha parte do reconhecimento de que a efetivação dos direitos humanos não pode ser compreendida apenas em termos normativos ou jurídicos, mas deve ser analisada à luz das estruturas históricas, sociais e políticas que produzem e reproduzem desigualdades. Nesse sentido, o racismo estrutural, as desigualdades de gênero, as formas contemporâneas de pobreza e as disputas em torno das políticas públicas emergem como dimensões fundamentais para a compreensão das condições concretas de acesso aos direitos.

O Novembro Negro, por sua vez, constitui um espaço fundamental de afirmação das lutas históricas da população negra e de valorização das contribuições intelectuais, culturais e políticas do pensamento negro. Ao integrar-se ao Simpósio de Direitos Humanos, o evento reforça a centralidade do debate sobre as relações étnico-raciais no campo dos direitos humanos, evidenciando que a construção de sociedades democráticas exige o enfrentamento das heranças históricas da escravidão, do colonialismo e das múltiplas formas de discriminação que ainda estruturam a sociedade brasileira.

A presente coletânea reúne textos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras que participaram das mesas, conferências e grupos de trabalho do evento, bem como contribuições que dialogam diretamente com os eixos temáticos propostos. Os capítulos abordam, a partir de diferentes perspectivas disciplinares, temas como racismo estrutural e reparações históricas, democracia e participação social, políticas públicas e proteção social, movimentos sociais e produção de conhecimento situado, além das interfaces entre educação, direitos humanos e transformação social. O conjunto das contribuições evidencia a diversidade

de abordagens teóricas e metodológicas presentes no campo dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que reafirma a importância de análises críticas comprometidas com a transformação das estruturas que produzem desigualdade e exclusão.

Ao reunir reflexões produzidas no contexto de um espaço coletivo de debate e produção de conhecimento, este livro visa colaborar para o fortalecimento de agendas de pesquisa e intervenção comprometidas com a defesa dos direitos humanos e com a ampliação da democracia. Mais do que registrar as discussões realizadas no âmbito do evento que lhe deu origem, pretende-se ampliar o alcance desses debates, oferecendo subsídios para pesquisadores, estudantes, gestores públicos e militantes que atuam na promoção da justiça social e na defesa dos direitos fundamentais.

Esperamos que os textos aqui reunidos possam contribuir para aprofundar o diálogo entre diferentes campos do conhecimento e entre diferentes sujeitos sociais, intensificando a construção de práticas acadêmicas e políticas capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e de promover transformações efetivas em direção a uma sociedade mais justa, democrática e plural.



PREFÁCIO

Esta importante obra inicia com uma denúncia contundente: o conhecimento moderno, a universidade e as tecnologias não são neutros; foram forjados como dispositivos de poder que tomaram o sujeito branco e europeu como a medida universal do humano. Esse projeto, que autoras e autores identificam como colonialidade do saber, opera um regime epistemicida, definindo quem pode falar e quais saberes são válidos.

Ferenczi (1932), em sua teoria sobre o trauma, descreve a “confusão de línguas” entre o adulto e a criança, em que a linguagem da ternura da vítima é respondida com a linguagem da paixão e da violência do agressor. O aspecto mais devastador do trauma para Ferenczi não é apenas a agressão em si, mas a negação da realidade pelo agressor ou pela autoridade. Quando a vítima tenta relatar o ocorrido, e a autoridade mente, dizendo que “nada aconteceu”, o sujeito entra em um estado de fragmentação psíquica.

Transpondo essa lógica para o plano social apresentado no livro, o racismo estrutural brasileiro funciona como essa autoridade mentirosa que se estrutura “justamente por meio da negação de sua própria existência”, como aponta Lélia Gonzalez. O mito da democracia racial e o pacto narcísico da branquitude agem como negadores sistêmicos do trauma vivido pela população negra e indígena. Quando as instituições acadêmicas e de saúde ignoram a especificidade da dor racializada, elas reencenam o trauma, forçando os sujeitos ao silenciamento e à despersonalização para sobreviverem a um sistema que os nega como produtores de conhecimento.

Se o trauma se manifesta no silenciamento, a cura e a resistência manifestam-se na retomada da linguagem. Por essa razão, esta obra dedica um espaço fundamental ao conceito de “Pretuguês”, proposto por Lélia Gonzalez, que vê na africanização do português falado no Brasil não um “erro” linguístico, mas uma marca de memória, resistência e criatividade.

A reconstrução da própria narrativa é o que permite ao sujeito traumatizado sair da fragmentação. O “Pretuguês” rompe com as fronteiras linguísticas impostas pelo colonizador e preserva ritmos e estruturas que resistem ao apagamento cultural. Ao validar o “Pretuguês” e os saberes ancestrais, o Movimento Negro atua como um agente educador e reparador, retirando a população negra da “zona do não ser” mencionada por Sueli Carneiro e devolvendo-lhes a dignidade de autores de sua própria história.

Um dos eixos mais dramáticos deste trabalho trata da necropolítica e da gestão da morte, especialmente em relação à população em situação de rua e à política de guerra às drogas. Nesse sentido, demonstra-se como o Estado brasileiro utiliza a soberania para decidir quem deve viver e quem pode ser “deixado morrer”, convertendo corpos negros e pobres em “mortos-vivos”.

A conexão com a saúde é direta. A obra critica o sanitarismo puramente biomédico que, ao desconsiderar os determinantes sociais e raciais, reduz o sofrimento humano a categorias como “dependência química”, retirando a autonomia do sujeito e justificando práticas de exclusão e higienização urbana. O racismo na área da saúde manifesta-se no descaso, na violência institucional e na falta de acesso a serviços básicos que tornam a vida digna de ser vivida.

Para que o bem viver da pessoa negra seja uma realidade, o racismo deve ser tratado como uma prioridade de saúde pública. Isso exige que o sistema de saúde abandone a ilusão da neutralidade e reconheça que a letalidade contra jovens negros, a precarização das condições sanitárias nas periferias e o adoecimento psíquico causado pela vigilância constante são sintomas de uma ferida colonial aberta.

Entretanto, este importante livro não se limita ao diagnóstico da dor: aponta caminhos de inovação institucional e pedagogias libertárias. Nessa perspectiva, a Educação Antirracista emerge como uma tecnologia de reparação necessária desde a primeira infância. A equidade começa nos gestos cotidianos: na linguagem utilizada, na representatividade dos materiais pedagógicos e no cuidado sem estigmas. A partir da interseccionalidade, percebemos que o capacitismo, o sexismo e o racismo

se entrelaçam para produzir exclusões específicas, como no caso de crianças com autismo em territórios vulnerabilizados.

*Janine Rodrigues,
Educadora, especialista em relações étnico-raciais, escritora e
psicanalista. Fundadora da Piraporiando – educação antirracis-
ta baseada na cultura do afeto*

EIXO I



**EPISTEMOLOGIAS
CRÍTICAS,
COLONIALIDADE
E PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

1 **DESCOLONIZANDO O SABER: EPISTEMOLOGIAS NEGRAS, TECNOLOGIAS E CRÍTICA À BRANQUITUDE HEGEMÔNICA**

Ana Carolina Moura Melo Dartora¹
Andrea Maila Voss Kominek²
Lourrayne Dias Pereira³
Sofia de Castro Teixeira⁴

A branquitude se protege por meio de pactos explícitos e implícitos que garantem a manutenção de seus privilégios (Bento, 2022, p. 30).

Introdução

Como enfatiza Lélia Gonzalez, “o racismo à brasileira se estrutura justamente por meio da negação de sua própria existência” (Gonzalez, 2020, p. 66). Sueli Carneiro adverte que “o epistemicídio é um dos instrumentos mais eficazes de desumanização da população negra” (Carneiro, 2005, p. 47). Em chave pedagógica, Paulo Freire lembra que “não há neutralidade na educação: ela é sempre um ato político” (Freire, 1996, p. 22). Por fim, Neusa Santos Souza evidencia que “tornar-se negro é um processo doloroso de construção de identidade em uma sociedade que nega a negritude” (Souza, 1983, p. 59).

Produzir conhecimento, no interior de sociedades marcadas pela colonialidade, nunca foi um gesto neutro. A ciência moderna, a universidade e as tecnologias que organizam o mundo contemporâneo foram historicamente forjadas no bojo do projeto colonial, racial e capitalista que instituiu hierarquias profundas

¹ Bacharel em História, Mestra em Educação e Doutoranda em Tecnologia e Sociedade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: acmouramelo@gmail.com.

² Graduada em Filosofia, Mestra em Tecnologia e Sociedade, Doutora em Sociologia e Docente no Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: amvkominek@gmail.com.

³ Graduada em Gestão Pública, Mestra em Administração e Doutoranda em Tecnologia e Sociedade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: lourrayne_ura@hotmail.com.

⁴ Graduada em Serviço Social, Mestra em Tecnologia e Sociedade e Doutoranda em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: sofiaacastro.teixeira@gmail.com.

entre sujeitos, saberes e modos de existência. Esse projeto tomou o sujeito branco, europeu, masculino, cisgênero e proprietário como medida universal do humano, relegando os demais corpos e epistemes à condição de desvio, ausência ou subalternidade. Nesse sentido, o conhecimento não apenas reflete relações de poder: ele as produz, as legitima e as naturaliza. A colonialidade do saber opera como um eixo estruturante da modernidade, articulando raça, epistemologia e ontologia. Não se trata apenas da imposição de conteúdos eurocentrados, mas da constituição de um regime epistemicida que define quem pode conhecer, o que pode ser conhecido e quais formas de conhecimento são reconhecidas como válidas. Assim, a ciência moderna não emerge como empreendimento universal, mas como tecnologia política profundamente imbricada na produção de hierarquias raciais e na negação sistemática da humanidade plena dos sujeitos colonizados.

Descolonizar o saber, portanto, não é um exercício retórico, nem um gesto simbólico de inclusão pontual. Trata-se de uma prática política, epistemológica e metodológica, que exige o enfrentamento direto às estruturas que sustentam o privilégio racial branco, a branquitude como norma e o epistemicídio como lógica de funcionamento das instituições acadêmicas, científicas e tecnológicas. Como alerta Carneiro (2005), o epistemicídio constitui um dos pilares da dominação racial, pois atua na negação da produção de conhecimento, epistemológico e ontológico dos sujeitos negros. Para a autora, “o epistemicídio é um processo político que invalida os saberes produzidos por grupos subalternizados, ao mesmo tempo em que afirma a superioridade epistêmica do grupo dominante” (Carneiro, 2005, p. 40). Esta reflexão parte do reconhecimento de que o racismo não é uma distorção do sistema moderno, mas um de seus princípios organizadores centrais. O racismo estrutura a economia, a política, a educação, a tecnologia e, de modo particularmente incisivo, a produção do conhecimento. A ciência e a tecnologia, longe de escaparem a essa lógica, constituem-se como dispositivos privilegiados de atualização da colonialidade do saber.

Ao analisar a formação social brasileira, Gonzalez (2020) demonstra que o colonialismo não apenas explorou corpos e ter-

ritórios, mas também produziu uma hierarquia de saberes que desqualificou sistematicamente as epistemologias afro-diaspóricas e indígenas. Sua formulação da amefricanidade rompe com os paradigmas eurocêntricos ao afirmar que a experiência negra nas Américas produz conhecimentos próprios, situados e profundamente críticos à modernidade colonial. Para Gonzalez (2020), pensar a partir da amefricanidade é recusar a universalização do olhar europeu e afirmar outras racionalidades, outras linguagens e outras formas de existência. Essa crítica é aprofundada por Carneiro (2023), ao demonstrar que o dispositivo de racialidade organiza o mundo social a partir da construção do sujeito branco como referência do ser, enquanto o sujeito negro é lançado à zona do não ser. Tal operação não é somente simbólica, mas material e institucional, afetando trajetórias acadêmicas, reconhecimento científico e acesso a recursos. O epistemicídio, nesse contexto, não se limita à exclusão de autoras negras e autores negros dos cânones, mas se expressa na recusa em reconhecer experiências racializadas como produtoras de conhecimento legítimo.

A manutenção desse regime epistemicida, evidencia o funcionamento da branquitude como estrutura de poder. Bento (2022), ao formular o conceito de pacto narcísico da branquitude, evidencia como sujeitos brancos estabelecem alianças explícitas e implícitas para preservar privilégios raciais, inclusive no campo acadêmico e científico. Esse pacto se manifesta na defesa da suposta neutralidade do conhecimento, na resistência às políticas de ações afirmativas e na recusa em reconhecer a raça branca como posição de poder. Ao se apresentar como universal e desracializada, a branquitude assegura a continuidade de seus privilégios, ao mesmo tempo em que deslegitima as denúncias de racismo estrutural. Nessa mesma direção, Schucman (2014) analisa a branquitude como identidade racial construída historicamente, marcada por privilégios materiais e simbólicos. Para ela, a negação da própria racialidade branca constitui um dos principais obstáculos para o enfrentamento do racismo, pois impede a responsabilização dos sujeitos e das instituições que se beneficiam da desigualdade racial.

Assumir uma perspectiva descolonizada implica, portanto, tensionar de forma radical as noções de neutralidade, universalida-

de e objetividade que estruturam o campo acadêmico. Reconhecer que todo conhecimento é situado não significa relativizar a ciência, mas politizá-la, evidenciando as condições históricas, sociais e raciais que moldam sua produção. Como afirma hooks (2013, p. 34), “não existe ensino sem política, assim como não existe produção de conhecimento sem posicionamento”. Nesse contexto, as epistemologias negras, indígenas, periféricas e populares não emergem como saberes “alternativos” ou complementares, mas como produções fundamentais para a reconstrução das bases epistemológicas da ciência. Elas questionam os critérios de validação do conhecimento, propõem metodologias comprometidas com a experiência vivida e recolocam o corpo, a memória, a oralidade e a ancestralidade como dimensões legítimas da produção científica.

Descolonizar o saber, portanto, não se resume a incluir “novos” autores ou diversificar bibliografias. Consiste em um movimento mais profundo, que exige repensar as estruturas institucionais, os regimes de verdade e as tecnologias que sustentam a branquitude hegemônica. É um chamado à construção de uma ciência comprometida com a justiça racial e social, capaz de reconhecer que a produção do conhecimento é, antes de tudo, um campo de disputa política.

Branquitude hegemônica e epistemicídio nas instituições de saber

A compreensão do epistemicídio como fenômeno estruturante das instituições de saber exige, necessariamente, o enfrentamento crítico da branquitude hegemônica enquanto regime político, epistêmico e ontológico. Longe de se restringir a uma identidade racial individual, a branquitude constitui uma estrutura de poder que organiza o acesso a recursos materiais, simbólicos e cognitivos, operando como norma invisível da produção do conhecimento científico e tecnológico. Nas universidades, centros de pesquisa e espaços de legitimação acadêmica, a branquitude, mais do que definir quem ocupa posições de autoridade intelectual, estabelece os critérios do que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo. Nesse sentido, o epistemicídio não pode ser

compreendido como efeito colateral ou falha pontual do sistema acadêmico. Trata-se de um mecanismo constitutivo da modernidade colonial, que atua por meio da exclusão sistemática, da desqualificação simbólica e da marginalização institucional de saberes produzidos por sujeitos negros, indígenas, periféricos e racializados. Como reforça Carneiro (2005), o epistemicídio é uma das faces mais perversas do racismo, pois incide diretamente sobre a capacidade de existir como sujeito de conhecimento, ao negar a legitimidade intelectual do outro racializado.

A branquitude hegemônica sustenta esse processo ao se apresentar como universal, neutra e desracializada, convertendo seus próprios referenciais históricos, culturais e epistêmicos em parâmetros absolutos de racionalidade. Essa operação produz um duplo apagamento: de um lado, invisibiliza a racialidade branca como posição de poder; e, de outro, racializa negativamente os saberes que escapam à matriz eurocêntrica. Conforme analisa Frankenberg (2004), a branquitude funciona como um lugar estrutural “não marcado”, cuja força reside precisamente em sua invisibilidade. No contexto brasileiro, essa dinâmica adquire contornos específicos, profundamente atravessados pelo mito da democracia racial e pela recusa histórica em reconhecer o racismo como problema estrutural. Ao desenvolver a noção de pacto narcísico da branquitude, Bento (2022) demonstra que a manutenção dos privilégios raciais se sustenta por meio de acordos formais e informais entre sujeitos brancos, especialmente nos âmbitos institucionais onde o poder é concentrado, operando como estratégia coletiva de autopreservação racial. No campo acadêmico, esse pacto se manifesta na defesa intransigente da meritocracia, na resistência às políticas de ações afirmativas e na naturalização de critérios de excelência que operam como filtros raciais (Bento, 2022).

Esses pactos não se restringem a decisões conscientes. Ao contrário, operam de forma profundamente institucionalizada, estruturando práticas de avaliação, seleção, financiamento e reconhecimento científico. Bancas, comissões, editais e periódicos funcionam, muitas vezes, como dispositivos de reprodução da branquitude, ao valorizar trajetórias, metodologias e objetos de pesquisa alinhados à tradição eurocêntrica, enquanto deslegiti-

mam produções que partem de epistemologias negras, indígenas ou periféricas. Schucman (2014) contribui de forma decisiva para essa análise ao demonstrar que a branquitude é uma identidade racial historicamente construída, marcada por privilégios materiais e simbólicos. Para a autora, a recusa em reconhecer-se como sujeito racializado impede a responsabilização ética e política dos indivíduos e das instituições que se beneficiam do racismo. No campo do saber, essa recusa sustenta a crença de que a ciência é neutra, objetiva e universal, obscurecendo os processos de exclusão racial que a atravessam (Schucman, 2014). O epistemicídio, nesse contexto, não se expressa apenas pela ausência de autoras negras e autores negros nos currículos ou bibliografias, ele se materializa na desqualificação sistemática de experiências racializadas como fontes legítimas de conhecimento, na desvalorização de metodologias qualitativas, narrativas, autoetnográficas e comunitárias, e na patologização de agendas de pesquisa comprometidas com a justiça racial. Portanto, é um processo que atua simultaneamente no plano simbólico, institucional e subjetivo.

A análise de Kilomba (2019) traz luz a esse aspecto ao compreender o racismo como uma repetição contínua da cena colonial. No espaço acadêmico, essa repetição se manifesta quando corpos negros são constantemente interpelados como “objeto” de estudo, mas raramente reconhecidos como sujeitos produtores de teoria. Como afirma a autora, “o racismo cotidiano reencena a colonialidade ao reinscrever o sujeito negro em posições de subalternidade” (Kilomba, 2019, p.). Os efeitos desse processo não são apenas institucionais, mas profundamente subjetivos. Souza (1983) demonstra como o racismo produz fraturas identitárias e sofrimento psíquico, ao impor ao sujeito negro a necessidade constante de provar sua legitimidade intelectual e sua humanidade. No espaço universitário, isso se traduz em experiências de solidão, autocensura, hiperexigência e vigilância permanente, que afetam trajetórias acadêmicas e produções científicas. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que o epistemicídio se intersecciona com outras dimensões de poder, como gênero, classe, território e sexualidade. A exclusão epistêmica atinge de forma particularmente intensa mulheres negras, indígenas e

periféricas, cujas produções são frequentemente desqualificadas como militantes, subjetivas ou não científicas. Essa desqualificação revela o caráter profundamente político dos critérios de cientificidade, que operam como tecnologias de controle e silenciamento.

Nesse cenário, problematizar a branquitude hegemônica não se limita à denúncia do epistemicídio, mas implica revisar estruturalmente os alicerces das instituições produtoras de saber. Isso requer interrogar os processos históricos e políticos que definem os padrões científicos, determinam quem ocupa posições estratégicas de decisão, orientam os fluxos de financiamento e estabelecem quais epistemologias são reconhecidas como legítimas e quais corpos são autorizados a produzir teoria. Trata-se, portanto, de retirar a branquitude de sua condição de norma silenciosa e universalizante e assumi-la como uma tecnologia histórica de poder, responsável pela organização desigual do campo do conhecimento, tal como já apontado pelas críticas à colonialidade do saber (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007).

As epistemologias negras, ao evidenciarem o epistemicídio como prática constitutiva da modernidade colonial, não reivindicam uma inserção acrítica em estruturas que permanecem excludentes. Ao contrário, propõem uma reconfiguração radical dos regimes epistêmicos, questionando os próprios critérios de racionalidade, objetividade e universalidade que sustentam a ciência moderna. Como afirma Fanon (2008), a colonialidade não atua apenas sobre os territórios e os corpos, mas também sobre a produção do pensamento, ao impor uma hierarquia que define quais saberes são considerados humanos e quais são relegados à zona do não ser.

Ao afirmarem o conhecimento como prática situada, encarnada e eticamente comprometida com a transformação social, as epistemologias negras deslocam a centralidade da branquitude e desestabilizam a ficção da neutralidade científica. Nesse sentido, como argumenta Oyěwùmí (1997), os sistemas de conhecimento ocidentais operam a partir de categorias que naturalizam hierarquias raciais e culturais, apresentando-as como universais quando são, na realidade, profundamente localizadas e historicamente produzidas. Reconhecer esse caráter situado do saber

abre espaço para outras formas de produzir, validar e compartilhar conhecimento, baseadas na experiência histórica, na memória coletiva e nas práticas de resistência. Dessa forma, a crítica à branquitude hegemônica e ao epistemicídio nas instituições de saber não se configura como um ataque à ciência, mas como condição indispensável para sua reinvenção ética e política. Como destaca Mbembe (2014), enfrentar os legados coloniais do conhecimento exige imaginar novos horizontes de pensamento capazes de romper com as lógicas de exclusão que sustentaram a modernidade. Somente a partir do reconhecimento explícito das violências epistêmicas que estruturam a produção do saber será possível construir uma ciência comprometida com a justiça racial, a pluralidade epistêmica e a dignidade humana, orientada não pela preservação de privilégios, mas pela expansão radical do direito de existir, pensar e conhecer.

Educação, neutralidade e racismo como tecnologia social

A educação ocupa um lugar central na engrenagem que sustenta a colonialidade do saber. Historicamente apresentada como espaço privilegiado de emancipação, formação cidadã e mobilidade social, ela também opera como tecnologia social de reprodução das desigualdades raciais, precisamente quando se afirma como neutra, universal e despolitizada. A noção de neutralidade educacional, longe de representar isenção ética, constitui um dos principais mecanismos de manutenção da branquitude hegemônica e do epistemicídio nas instituições de ensino. Como afirma bell hooks, a educação nunca é neutra: “A educação como prática da liberdade não se trata apenas de aprender; trata-se, sobretudo, de desaprender a dominação” (hooks, 2013, p. 55). Ao recusar o reconhecimento das relações de poder que atravessam a sala de aula, a escola e a universidade reforçam hierarquias raciais, de gênero e de classe, transformando o silenciamento das experiências negras e indígenas em norma pedagógica. Assim, a neutralidade funciona como uma ideologia pedagógica que naturaliza privilégios e desresponsabiliza sujeitos e instituições.

No interior desse regime, o racismo opera como uma tecnologia social, isto é, como um conjunto de práticas, discursos e disposi-

tivos que organizam o mundo social, produzem subjetividades e regulam acessos. A educação, nesse sentido, não apenas transmite conteúdos, mas ensina quem pode falar, quem deve ouvir e quem tem sua experiência reconhecida como conhecimento. Como já indicava Freire (1996), não existe prática educativa neutra: toda pedagogia expressa uma posição ética e política diante das relações de poder que estruturam a sociedade. Currículos eurocentrados, metodologias padronizadas e avaliações meritocráticas compõem um aparato técnico-pedagógico que atualiza a colonialidade, ao mesmo tempo em que se apresenta como universal. Essa engrenagem pedagógica transforma desigualdades históricas em supostas diferenças individuais de desempenho, ocultando os processos sociais, raciais e institucionais que moldam as trajetórias educacionais. Nessa direção, hooks (2013) argumenta que sistemas educacionais baseados na autoridade, na hierarquização do saber e na negação da experiência produzem mais do que exclusões materiais, geram silenciamentos epistêmicos, ao deslegitimarem vozes historicamente subalternizadas.

Essa lógica é particularmente visível na organização curricular. A centralidade de autores brancos europeus e norte-americanos não se justifica apenas por critérios acadêmicos. Há uma naturalização histórica da branquitude como lugar legítimo de produção teórica. Como analisa Gomes (2017), o currículo constitui um território de disputa simbólica e política, no qual se definem quais narrativas são reconhecidas como universais e quais permanecem à margem, tratadas como conhecimento menor ou suplementar. Embora a Lei n. 10.639/2003 represente um marco fundamental ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sua implementação tem sido frequentemente esvaziada por abordagens pontuais, comemorativas ou desarticuladas do currículo estrutural. A mesma ambivalência pode ser observada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora reconheça a diversidade e a pluralidade cultural como princípios, mantém a organização do conhecimento ancorada em matrizes eurocentradas, relegando saberes negros, indígenas e periféricos a competências transversais ou menções genéricas, sem centralidade epistemológica.

Nesse arranjo, epistemologias negras, indígenas e periféricas, quando presentes, aparecem frequentemente como apêndices, conteúdos opcionais ou temas “específicos”, reforçando a ideia de que o conhecimento branco é universal, enquanto os demais são particulares. Como destaca Munanga (2005), essa hierarquização do saber constitui uma das formas mais persistentes e sofisticadas do racismo estrutural no campo educacional, pois legitima desigualdades ao mesmo tempo em que as oculta sob a retórica da neutralidade e do mérito. Tal processo configura, portanto, uma expressão refinada de epistemicídio. Paulo Freire contribui de modo decisivo para essa crítica ao afirmar que a educação nunca é um ato neutro, mas um gesto político. Para o autor, os sujeitos oprimidos não são ignorantes por natureza; são tornados ingênuos por uma estrutura que nega a leitura crítica do mundo (Freire, 1987). Essa formulação permite compreender como o epistemicídio atua como tecnologia pedagógica, ao produzir sujeitos treinados para repetir conteúdos e despreparados para questionar as estruturas que os excluem.

A dimensão subjetiva desse processo é aprofundada por Kilomba (2019) ao analisar o racismo cotidiano como atualização permanente da cena colonial, produzida por meio de gestos aparentemente banais, mas reiterados. No espaço educacional, essa repetição se manifesta quando estudantes e pesquisadoras negras são constantemente convocadas a justificar sua presença, sua competência intelectual e a legitimidade de seus objetos de pesquisa. Como afirma a autora, “o racismo não é um acontecimento isolado, mas uma constelação de experiências que se repetem ao longo da vida” (Kilomba, 2019, p. 38), produzindo silenciamentos, autocensura e sofrimento psíquico que atravessam a trajetória acadêmica. Esses efeitos subjetivos encontram ressonância nas análises pioneiras de Souza (1983), ao demonstrar como o racismo incide diretamente sobre a constituição da identidade do sujeito negro, produzindo conflitos internos profundos em contextos marcados pela hegemonia branca. No campo educacional, a exigência constante de excelência, combinada à ausência de reconhecimento institucional e à suspeição permanente, conforma trajetórias marcadas por insegurança, hiperexigência e solidão acadêmica. Essa dinâmica aproxima-se

do que Collins (2019) denomina *outsider within*, isto é, a condição paradoxal de estar presente nas instituições sem jamais ser plenamente reconhecida como pertencente a elas. Nesse cenário, a educação deixa de operar como espaço de emancipação e passa a se constituir como campo contínuo de disputa pela legitimidade do existir.

A retórica da neutralidade educacional articula-se diretamente com a branquitude como estrutura de poder. Ao sustentar que “todos são tratados igualmente”, as instituições educacionais desconsideram desigualdades históricas profundas e esvaziam o sentido de políticas de reparação, como as ações afirmativas. Essa lógica é analisada criticamente por Ahmed (2017), ao demonstrar como discursos institucionais de igualdade frequentemente funcionam como mecanismos de bloqueio da denúncia, transformando a nomeação do racismo em problema individual ou em “excesso de sensibilidade”. Ao recusar a raça como marcador estrutural, a educação converte desigualdades raciais em diferenças individuais de mérito, esforço ou adaptação. Desse modo, a educação atua como tecnologia social não apenas por meio da exclusão explícita, mas pela produção de consensos, pela naturalização das hierarquias e pela pedagogia do silêncio. Ensina-se o que deve ser lembrado e, sobretudo, o que deve ser esquecido. Ensina-se quais histórias importam, quais vozes são autorizadas a ocupar o espaço público do conhecimento e quais experiências devem permanecer à margem. Como já advertia Lorde (2019), o silêncio nunca protege os sujeitos subalternizados; ao contrário, ele sustenta as estruturas que os oprimem.

Contudo, a educação também se constitui como território de resistência. As pedagogias críticas, antirracistas e decoloniais tensionam a neutralidade como mito e afirmam o ensino como prática de liberdade e de reinvenção do mundo social. Essas abordagens recolocam o corpo, a experiência vivida, a memória coletiva e a ancestralidade no centro do processo educativo, reconhecendo que ensinar é também disputar sentidos, afetos e futuros possíveis. Ao valorizar o conhecimento produzido a partir das margens, tais pedagogias confrontam a lógica colonial que separa razão e emoção, teoria e experiência, conhecimento e vida. Por isso, é necessário romper com a neutralidade como

dispositivo de poder e assumir um compromisso ético explícito com a transformação social.

Tecnologias digitais, racismo algorítmico e disputas epistêmicas

A expansão das tecnologias digitais, frequentemente celebrada sob o discurso da inovação, da eficiência e da neutralidade técnica, tem produzido transformações profundas nas formas de organização social, de circulação do conhecimento e de produção da verdade. No entanto, à luz de uma perspectiva crítica e descolonizada, torna-se evidente que tais tecnologias não operam fora das estruturas históricas de poder, mas reinscrevem, automatizam e amplificam desigualdades raciais, de gênero e de classe. Assim como a ciência moderna, os sistemas digitais são atravessados pela colonialidade do saber e pela branquitude hegemônica, configurando novos regimes de visibilidade, exclusão e silenciamento epistêmico. O conceito de racismo algorítmico nos permite compreender como decisões automatizadas, baseadas em dados históricos e modelos estatísticos, reproduzem padrões discriminatórios sob a aparência de objetividade matemática.

Como afirma Tarcizio Silva, os algoritmos “não apenas refletem o mundo social, mas participam ativamente de sua organização”, incorporando valores racistas que orientam classificações, previsões e hierarquizações (Silva, 2021, p. 37). Nesse sentido, a tecnologia digital atua como tecnologia social de poder, atualizando o racismo estrutural em novas linguagens e escalas. Pesquisas internacionais reforçam essa crítica. Noble (2018), ao analisar mecanismos de busca, demonstra como algoritmos reproduzem estereótipos raciais e sexistas, associando corpos negros, especialmente de mulheres negras, a narrativas de hipersexualização, criminalidade e desumanização. Para a autora, “os algoritmos não são neutros; eles são um reflexo dos valores sociais e das prioridades institucionais” (Noble, 2018, p. 65). A chamada opressão algorítmica evidencia que a tecnologia não apenas organiza informações, mas também produz sentidos sobre quem importa, quem aparece e quem deve ser invisibilizado.

Na mesma direção, Benjamin (2019) propõe o conceito de New Jim Code para analisar como tecnologias supostamente

progressistas reforçam regimes raciais excludentes. Segundo a autora, “formas racistas de controle social estão frequentemente escondidas no design e na implementação de novas tecnologias” (Benjamin, 2019, p. 57). Essa formulação é central para compreender como sistemas de reconhecimento facial, plataformas de vigilância e ferramentas de recrutamento digital, por exemplo, operam como dispositivos contemporâneos de racialização, frequentemente afetando de maneira desproporcional populações negras e periféricas. No campo das políticas públicas e da gestão social, Virginia Eubanks demonstra como sistemas automatizados de tomada de decisão penalizam populações pobres e racializadas, transformando vulnerabilidade social em critério técnico de exclusão. Para ela, “automating inequality” significa converter desigualdades históricas em parâmetros aparentemente objetivos, blindados contra questionamentos éticos e políticos (Eubanks, 2018). Esse processo reforça a lógica meritocrática e tecnocrática, deslocando o debate do campo político para o campo técnico.

A dimensão epistêmica dessas tecnologias é aprofundada por Kate Crawford, ao afirmar que a inteligência artificial não pode ser compreendida apenas como conjunto de códigos, mas como sistema sociotécnico sustentado por extração de dados, exploração do trabalho e apagamento de saberes. Segundo Crawford (2021), os sistemas de IA dependem de infraestruturas coloniais de mineração de dados e energia, frequentemente localizadas em territórios racializados e periféricos, o que evidencia a continuidade entre colonialismo histórico e colonialismo digital. Essas análises permitem compreender que o racismo algorítmico não se restringe a erros técnicos ou vieses corrigíveis por ajustes metodológicos. Refere-se a um problema estrutural, diretamente relacionado à homogeneidade racial, de classe e de gênero dos grupos que projetam, desenvolvem e regulam as tecnologias. A ausência de epistemologias negras, indígenas e feministas nos processos de design tecnológico reforça a centralidade da branquitude como matriz de racionalidade e tomada de decisão.

Do ponto de vista das disputas epistêmicas, as tecnologias digitais também produzem novos critérios de legitimidade do conhecimento. Plataformas acadêmicas, métricas de impacto,

indexadores e sistemas de ranqueamento operam como dispositivos de validação que privilegiam determinados idiomas, formatos e agendas de pesquisa. O conhecimento produzido a partir de experiências situadas, narrativas comunitárias e metodologias críticas é frequentemente desvalorizado por não se adequar aos padrões hegemônicos de cientificidade. Assim, o epistemicídio assume formas digitais, sutis e profundamente institucionalizadas. Entretanto, assim como ocorre no campo educacional, as tecnologias digitais também se configuram como territórios de disputa, tensão e resistência. Redes sociais, arquivos digitais, plataformas colaborativas, coletivos de dados críticos e produções tecnopolíticas têm sido apropriados por sujeitos racializados como ferramentas de afirmação de narrativas contra-hegemônicas, denúncia de violências algorítmicas e construção de outros regimes de verdade. Essas experiências confirmam que a tecnologia não constitui um destino inevitável nem um artefato neutro; é um campo de luta política, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam, como argumenta Grohmann (2020) ao analisar as plataformas digitais como espaços atravessados por relações de poder, exploração e resistência.

A partir das epistemologias negras, possibilita-se reivindicar uma abordagem ética e política da tecnologia, comprometida com a justiça racial e a pluralidade epistêmica. Nesse sentido, Silva (2019) propõe uma crítica radical à razão moderna que estrutura tanto o pensamento científico quanto os sistemas tecnológicos, evidenciando como categorias como universalidade, neutralidade e progresso são atravessadas por hierarquias raciais e coloniais (Silva, 2019). Tal perspectiva permite compreender que os dispositivos digitais reproduzem desigualdades e participam ativamente da produção de mundos racializados. Isso implica questionar não apenas os resultados visíveis dos sistemas digitais, como decisões automatizadas, classificações e filtros, mas seus pressupostos ontológicos fundamentais: quem é reconhecido como plenamente humano? Quais vidas são consideradas dignas de proteção? Quais saberes orientam a imaginação do futuro tecnológico? Conforme aponta Silvio Almeida, o racismo estrutural não se limita às relações sociais diretas; ele organiza instituições, normas e tecnologias, convertendo desigualdades

históricas em parâmetros técnicos aparentemente objetivos (Almeida, 2019).

Descolonizar a tecnologia, nesse sentido, significa romper com a fantasia da neutralidade algorítmica e afirmar que toda inovação carrega escolhas morais, políticas e epistêmicas. Como observa Ribeiro (2017), disputar os regimes de produção do conhecimento é também disputar quem tem o direito de definir problemas, soluções e futuros possíveis. Assim, as disputas epistêmicas no campo das tecnologias digitais evidenciam que o enfrentamento ao racismo algorítmico é indissociável da crítica à branquitude hegemônica e ao epistemicídio, uma vez que ambos se sustentam na negação sistemática da humanidade plena e da capacidade epistemológica de sujeitos racializados. À luz das reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo, evidencia-se que descolonizar o saber não constitui um gesto pontual ou meramente discursivo; é um projeto ético-político de longo alcance, que atravessa a educação, a ciência, a tecnologia e as instituições que as sustentam.

O antirracismo, aqui compreendido como prática epistemológica, exige deslocar a branquitude de sua posição de norma invisível, enfrentar os mecanismos de epistemicídio e afirmar a legitimidade de saberes historicamente subalternizados. Trata-se de reconhecer que produzir conhecimento é sempre escolher lados: ou se reproduzem as hierarquias que estruturam a colonialidade ou se constroem fissuras capazes de inaugurar outros horizontes de existência. Nesse sentido, a aposta nas epistemologias negras, indígenas e periféricas não aponta apenas para a crítica do presente; promove a invenção de futuros nos quais a justiça racial, a pluralidade epistêmica e a dignidade humana deixem de ser exceção e passem a constituir o próprio fundamento do pensar, do ensinar e do criar tecnologias.

Ações afirmativas, interseccionalidade e resistências coletivas

As ações afirmativas configuram-se como uma das mais relevantes estratégias de enfrentamento às desigualdades raciais produzidas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Longe

de representarem concessões pontuais ou privilégios indevidos, essas políticas emergem como respostas históricas às violências estruturais do racismo, incidindo diretamente sobre os mecanismos de exclusão que operam nas instituições educacionais, científicas e tecnológicas. Compreendê-las exige deslocar o debate do campo moral ou individual para o campo estrutural, histórico e coletivo.

No contexto brasileiro, marcado por mais de três séculos de escravização e por um projeto de modernidade que excluiu sistematicamente a população negra do acesso à terra, à educação e à cidadania plena, as ações afirmativas assumem caráter reparatório. Como afirma Gomes (2017), elas tensionam o mito da democracia racial ao evidenciar que a desigualdade não é fruto do acaso, mas de um projeto histórico de exclusão racialmente orientado. Nesse sentido, as ações afirmativas geram não apenas redistribuição de oportunidades; elas oportunizam a reorganização simbólica e política do espaço institucional, ao questionar quem pode ocupar legitimamente os lugares de produção do conhecimento.

A institucionalização dessas políticas, especialmente por meio da Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas), representa uma inflexão histórica no campo da Educação Superior brasileira. Ao articular critérios de escola pública, renda, raça e território, a legislação rompe com a ficção da meritocracia neutra e reconhece, ainda que de forma parcial, o caráter estrutural das desigualdades raciais. Do ponto de vista epistemológico, a Lei de Cotas não se limita a ampliar o acesso físico às universidades: ela altera o perfil racial e social dos sujeitos que produzem ciência, tensionando currículos, metodologias e cânones historicamente eurocentrados.

A presença ampliada de estudantes negros, indígenas e oriundos das classes populares evidencia que a universidade nunca foi um espaço universal, mas um território racializado de produção do saber. Nesse sentido, as ações afirmativas operam como dispositivos de disputa epistêmica, pois deslocam a branquitude de sua posição de norma invisível e expõem o caráter político dos critérios de excelência acadêmica. A reação contrária às cotas, frequentemente ancorada em discursos jurídicos e midiáticos sobre “qualidade” e “mérito”, revela, como analisa Bento

(2022), o funcionamento dos pactos narcísicos da branquitude, mobilizados para preservar privilégios racialmente constituídos.

A análise interseccional é fundamental para compreender os limites e os alcances dessas políticas. Akotirene (2019) enfatiza que a interseccionalidade não se reduz à soma de opressões. Trata-se de uma ferramenta analítica capaz de revelar como racismo, sexismo, classismo e outras estruturas de poder se articulam de forma simultânea e indissociável. No interior das universidades, mulheres negras, especialmente aquelas provenientes de territórios periféricos, enfrentam barreiras específicas relacionadas à permanência, ao reconhecimento intelectual e à saúde mental, o que evidencia que o acesso, por si só, não garante justiça epistêmica.

É nesse ponto que o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) se apresenta como instrumento ambíguo. Embora o PNE reconheça a educação como direito social e estabeleça metas de ampliação do acesso e redução das desigualdades, sua abordagem predominantemente quantitativa limita o enfrentamento das dimensões raciais e epistêmicas da exclusão. A ausência de metas explícitas voltadas à permanência racializada, à revisão curricular e ao combate ao epistemicídio revela os limites de uma política educacional que trata a desigualdade como problema técnico, e não como expressão de uma estrutura histórica de poder. Ainda assim, tanto a Lei de Cotas quanto o PNE configuram-se como campos de disputa política, cuja efetividade depende da ação organizada de movimentos sociais, coletivos negros, núcleos de pesquisa e redes acadêmicas comprometidas com a justiça racial. Como argumenta Bernardino-Costa (2018), a presença negra na universidade, impulsionada pelas ações afirmativas, produz fissuras no regime epistêmico colonial, abrindo espaço para projetos de descolonização institucional que extrapolam o acesso e incidem sobre o próprio conteúdo do conhecimento produzido.

As resistências coletivas, nesse sentido, não se restringem à ocupação física dos espaços universitários. Elas se manifestam na criação de coletivos estudantis, núcleos de estudos afro-brasileiros, grupos de pesquisa, eventos científicos e produções editoriais comprometidas com epistemologias negras e popula-

res. Esses espaços funcionam como comunidades epistêmicas de resistência, nas quais a experiência coletiva se converte em fonte legítima de teoria, metodologia e ação política.

Além disso, as resistências coletivas têm desempenhado papel central na reivindicação de políticas de permanência, cuidado e saúde mental, particularmente para estudantes e pesquisadoras negras. A presença institucional desacompanhada de suporte material e simbólico pode se converter em nova forma de violência, marcada pela solidão acadêmica, pela hiperexigência e pelo adoecimento psíquico. Assim, resistir ao epistemicídio implica também elaborar práticas de cuidado, pertencimento e solidariedade, capazes de sustentar trajetórias acadêmicas historicamente interditas.

Dessa forma, quando articuladas à interseccionalidade e às resistências coletivas, as ações afirmativas revelam seu potencial transformador. Mais do que ampliar o acesso à Educação Superior, elas reconfiguram os sentidos da produção do conhecimento, deslocando a universidade de seu lugar colonial e abrindo caminho para epistemologias comprometidas com a dignidade, a pluralidade e a transformação social. A descolonização do saber, nesse horizonte, não se realiza somente por meio da legislação; ela se efetiva pela convergência entre políticas públicas, ação coletiva e produção epistêmica insurgente.

Conclusão

Pensar o antirracismo como prática epistemológica envolve reconhecer que a produção do conhecimento, longe de ser um exercício neutro ou meramente técnico, constitui um campo de luta atravessado por relações históricas de poder, colonialidade e racialização. Ao longo deste texto, constatou-se que ciência, educação e tecnologia não apenas refletem as desigualdades sociais, mas participam ativamente de sua produção e legitimação. A colonialidade do saber, como eixo estruturante da modernidade, instituiu um regime epistemicida que naturalizou a centralidade do sujeito branco, europeu e masculino como medida universal da produção de conhecimento. O epistemicídio, conforme analisado ao longo do capítulo, não se manifesta apenas como

ausência; ele aparece como violência ativa, operando na negação da capacidade intelectual, da racionalidade e da humanidade plena de sujeitos racializados.

Nesse contexto, afirmar o antirracismo como prática epistemológica exige mais do que a inclusão pontual de autoras negras e autores negros nos currículos ou bibliografias. Requer um deslocamento radical que questione quem produz conhecimento, a partir de onde, para quem e com quais compromissos ético-políticos. O antirracismo, aqui, não é entendido como tema ou objeto de estudo, mas como modo de fazer ciência, como orientação metodológica e como posicionamento político diante das estruturas que organizam o saber.

A crítica à branquitude hegemônica revelou-se central nesse percurso. Ao se apresentar como norma invisível, a branquitude sustenta a ilusão da neutralidade e da universalidade do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que preserva privilégios raciais profundamente enraizados nas instituições acadêmicas e tecnológicas. Desnaturalizar a branquitude significa expor seus pactos, suas estratégias de autopreservação e sua responsabilidade histórica na manutenção das desigualdades epistêmicas. Trata-se de deslocar o olhar do “outro racializado” para o centro do poder, responsabilizando sujeitos e instituições que historicamente se beneficiaram da exclusão.

A educação, analisada como tecnologia social, ocupa papel estratégico nesse processo. Ao se afirmar como neutra, ela reproduz hierarquias raciais e epistêmicas, ensinando não apenas conteúdos, mas também lugares sociais. Ensina-se quem pode falar, quem deve escutar, quais experiências importam e quais devem ser silenciadas. Nesse sentido, o mito da neutralidade pedagógica opera como mecanismo sofisticado de reprodução do racismo estrutural, ao transformar desigualdades históricas em diferenças individuais de desempenho ou mérito.

Contudo, a educação também se configura como espaço privilegiado de resistência. As pedagogias críticas, antirracistas e decoloniais demonstram que ensinar é sempre um ato político, capaz de produzir fissuras no regime epistêmico dominante. Ao recolocar o corpo, a experiência vivida, a memória e a ancestralidade no centro do processo educativo, essas práticas desafiam

a lógica colonial do saber e afirmam outras formas de produzir conhecimento, mais comprometidas com a vida, a dignidade e a justiça social.

No campo das tecnologias digitais, as análises desenvolvidas evidenciaram que a promessa de objetividade algorítmica encobre novas formas de racialização e exclusão. O racismo algorítmico não constitui desvio técnico; é uma expressão contemporânea do racismo estrutural, automatizada e amplificada por sistemas sociotécnicos que operam em larga escala. Algoritmos classificam, hierarquizam e decidem a partir de dados historicamente marcados pela desigualdade, convertendo injustiças sociais em parâmetros técnicos aparentemente neutros.

Entretanto, assim como a educação, a tecnologia também é território de disputa. As experiências de resistência digital, produção de dados críticos e construção de narrativas contra-hegemônicas demonstram que os sistemas tecnológicos não são destinos inevitáveis, mas campos de luta política. Descolonizar a tecnologia implica questionar seus pressupostos ontológicos, suas cadeias de produção e os interesses que orientam seu desenvolvimento. Implica, sobretudo, disputar os sentidos do futuro, afirmando que inovação sem justiça racial apenas aprofunda desigualdades já existentes.

As ações afirmativas, articuladas à interseccionalidade, mostraram-se fundamentais para compreender os limites e as possibilidades da transformação institucional. No contexto brasileiro, a Lei de Cotas e o Plano Nacional de Educação representam conquistas históricas dos movimentos negros e sociais, ao reconhecerem, ainda que de forma parcial e contraditória, o caráter estrutural das desigualdades raciais. Essas políticas não só expandiram o acesso à Educação Superior, como alteraram o perfil dos sujeitos que produzem conhecimento, tensionando cânones, currículos e metodologias.

Portanto, como evidenciado, o acesso não garante, por si só, justiça epistêmica. A permanência, o reconhecimento intelectual e a saúde mental de estudantes e pesquisadoras negras seguem atravessados por racismo institucional, sexismo e classismo. É nesse ponto que as resistências coletivas assumem papel central. Coletivos estudantis, núcleos de estudos afro-brasileiros,

redes de pesquisadoras negras e iniciativas comunitárias têm construído espaços de pertencimento, cuidado e produção de conhecimento contra-hegemônico, demonstrando que resistir ao epistemicídio é também produzir comunidade.

O antirracismo como prática epistemológica, portanto, não se realiza de forma individualizada. Ele é necessariamente coletivo, situado e relacional. Exige alianças, escuta, responsabilização e compromisso com a transformação das estruturas que organizam o saber. Requer, também, uma ética do cuidado que reconheça os impactos subjetivos do racismo na produção do conhecimento e valorize práticas de afeto, solidariedade e sustentação mútua como dimensões legítimas da vida acadêmica.

Assumir esse horizonte demanda reconhecer que a ciência não é um fim em si mesma, mas um meio, o qual pode servir à reprodução das desigualdades ou à construção de mundos mais justos. Ao afirmar o antirracismo como prática epistemológica, este capítulo defende uma ciência comprometida com a justiça racial, a pluralidade epistêmica e a dignidade humana. Uma ciência que não tema perder seus privilégios coloniais, mas que se disponha a reinventar-se a partir das margens.

Descolonizar o saber, nesse sentido, não é apenas criticar o passado, mas disputar o presente e o futuro. É criar condições para que novas formas de saber emergjam, não como concessão, mas como direito. É afirmar que a produção do conhecimento pode, e deve, estar a serviço da vida, da memória, da reparação e da transformação social. O antirracismo, como prática epistemológica, não encerra o debate: ele o inaugura, permanentemente.

Referências

- AHMED, S. **Living a feminist life**. Durham: Duke University Press, 2017.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENJAMIN, R. **Race after technology: abolitionist tools for the new Jim Code**. Cambridge: Polity Press, 2019.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização político-epistêmica do movimento negro brasileiro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 117–140, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CRAWFORD, K. **Atlas of AI**: power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence. New Haven: Yale University Press, 2021.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EUBANKS, V. **Automating inequality**: how high-tech tools profile, police, and punish the poor. New York: St. Martin's Press, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, V. (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, A. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.
- NOBLE, S. U. **Algorithms of oppression**: how search engines reinforce racism. New York: New York University Press, 2018.
- OYĚWŪMÍ, O. **The invention of women**: making an African sense of Western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Annablume, 2014.
- SILVA, T. **Racismo algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc, 2021.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

2 ENTRE LÍNGUAS E LUTAS: O PRETUGUÊS COMO EXPRESSÃO DE IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

Ana Paula Martins de Souza⁵
Rodolfo de Souza⁶

Introdução

A linguagem é mais do que um meio de comunicação. Ela configura realidades, organiza culturas e reflete identidades sociais complexas, como raça, gênero e classe. Sob a perspectiva interseccional de Kimberlé Crenshaw e a análise de Lélia Gonzalez, destaca-se a influência das mulheres negras na formação do “pretuguês”, um português brasileiro moldado por contribuições africanas e indígenas. Esse “dialeto das senzalas” foi não apenas uma adaptação ao idioma colonial, mas também um ato de resistência cultural e de preservação identitária frente ao apagamento promovido pelo colonialismo. Alinhada à visão de Wittgenstein de que os limites da linguagem definem os limites do mundo, a análise ressalta a linguagem como ferramenta de poder ao mesmo tempo que pode servir para a emancipação de povos silenciados pelo colonialismo, saberes que o Movimento Negro, em sua história, sistematizou em um conhecimento específico, nascido na luta contra as mais diversas opressões raciais. Ao articular linguagem, cultura e resistência, este artigo propõe compreender o “pretuguês” como características linguísticas e, principalmente, como prática política e epistemológica fundamental para a crítica ao colonialismo e para a afirmação de projetos emancipatórios da população negra no Brasil.

Linguagem como configuração de mundo

O conceito de interseccionalidade, introduzido por Kimberlé Crenshaw, representa uma ferramenta teórica necessária para

⁵ Graduada em Filosofia (2017) e em Design (2022), Mestra e doutoranda em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: anapaula.msouza@gmail.com

⁶ Graduado em Filosofia (2010), Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: rodolfoidt@gmail.com

compreender as complexas interações entre diferentes sistemas de opressão e privilégios. A partir da análise das múltiplas identidades sociais, como raça, gênero, classe e sexualidade, a interseccionalidade revela como essas categorias não operam de forma isolada, mas interagem em estruturas que perpetuam desigualdades.

A proposta interseccional é entender que as opressões não se acumulam de forma linear; articulam-se em relações dinâmicas que criam experiências específicas de discriminação e funções. Por exemplo, uma mulher negra enfrenta desafios diferentes em comparação a uma mulher branca ou a um homem negro, pois sua identidade é fornecida por múltiplos marcadores que interagem simultaneamente em estruturas sociais hierárquicas.

A interseccionalidade revela que a linguagem é mais do que um meio de comunicação, na medida em que é também um espaço de poder, disputa e criação de significado. Analisar a linguagem de forma interseccional permite desvelar como as opressões se entrelaçam para perpetuar o racismo.

Quando incluímos na discussão a questão da linguagem, podemos considerar que a língua, independentemente de qual seja, é muito mais que um meio de comunicar-se. Ela é uma ferramenta que constrói e organiza a realidade e experiência coletiva e individual. O filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein afirma que “*os limites de minha linguagem* significam os limites de meu mundo” (Wittgenstein, 229, 2020).

Partindo do pressuposto de que a linguagem, bem como seus limites, representa os contornos do mundo social e cultural que habitamos, é possível realizar uma análise interseccional sobre como a linguagem se constituiu como um instrumento de opressão à população negra. Nesse sentido, a linguagem atuou como um dos mecanismos centrais para a marginalização da história e da cultura das pessoas negras durante a colonização.

Wittgenstein, então, argumenta que a linguagem não é apenas uma ferramenta para descrever o mundo. Ela também define os limites do que podemos conceber e expressar⁷. Assim,

⁷ É interessante pensar que, nessa relação entre os limites da linguagem e do nosso mundo e as formas de opressão, as pessoas não negras, mesmo que se esforcem, jamais entenderão a necessidade de uma pessoa negra lutar continuamente contra o racismo e suas raízes estruturais. Os limites de falar, estudar, explicar sobre o racismo está justamente na experiência de sofrer esse tipo de opressão na pele. E é aí que muitas pessoas caem em contradição. Por mais

Lélia Gonzalez, filósofa e antropóloga brasileira, ao propor o termo “pretuguês”, evidencia como a imposição do português normativo, durante o processo de colonização, limitou a expressão das identidades negras e indígenas, apagando suas contribuições históricas, culturais e epistemológicas. Segundo Nawroski e Chrzan (2024, p. 17), “com a chegada de africanos de diferentes procedências étnicas e um contingente de povos nativos, foi necessário o estabelecimento da comunicação entre povos de línguas diferentes”. Diante disso, criou-se uma necessidade de desenvolver uma maneira de fazer todas essas pessoas se comunicarem, o que levou ao surgimento de “uma espécie de língua franca que chamaremos de dialeto das senzalas” (Castro, 1983, p. 96). Tal dialeto influenciou significativamente a língua portuguesa falada até hoje no Brasil.

A necessidade de comunicação entre os escravizados, seus senhores e outros grupos sociais deu origem a um idioma intermediário, que combinava elementos do português com estruturas e vocábulos africanos. Portanto, o dialeto das senzalas faz referência ao modo como as línguas africanas se misturaram ao português falado pelos colonizadores e outros povos escravizados, criando formas híbridas de comunicação. Esse processo é central para entender o que Lélia Gonzalez mais tarde nomearia como “pretuguês”.

A autora identifica no “pretuguês” a continuidade histórica do que começou como um dialeto das senzalas. Para ela, essa forma de linguagem carrega a memória, a resistência e a criatividade da população negra. O “pretuguês” não é visto como uma “distorção” do português, mas sim como uma legítima expressão e afirmação da herança dos povos que foram marginalizados e silenciados, o qual subverte a hegemonia da linguagem colonial.

O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo) aponta para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos crioulos do Caribe) (Gonzalez, 1988, p. 70).

que se considerem não racistas ou, até mesmo, antirracistas, ainda há grandes possibilidades de reproduzirem falas e atitudes opressoras em diversos contextos.

A partir disso, podemos considerar que o caráter rítmico e tonal das línguas africanas, bem como as transformações fonéticas associadas, não são apenas detalhes linguísticos, mas indicadores da presença africana no desenvolvimento da língua portuguesa falada no Brasil. Gonzalez, então, chama atenção para essas características específicas, apontando que não são “erros” linguísticos, mas sim resquícios de uma interação histórica e cultural, a qual marca a linguagem como um espaço de resistência e adaptação.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (Gonzalez, 1983, p. 238).

A prática exemplificada reflete o racismo linguístico e epistemológico, que desvaloriza saberes e maneiras de falar associadas a grupos racializados, especialmente grupos minorizados como pessoas negras e periféricas. Ao mesmo tempo, formas explícitas de fala afro-brasileira são ridicularizadas, outras variações linguísticas populares, como “tá” ou “cê”, são aceitas ou até celebradas como “tipicamente brasileiras”. Aqui, então, fica nítido o racismo presente no português brasileiro, em que não se reconhece e muito menos se valoriza que essas formas também derivam do “pretuguês”.

A abordagem de Lélia Gonzalez ao “pretuguês” ilustra a conexão entre linguagem e interseccionalidade. Ao destacar a presença africana no português brasileiro, ela desafia a desvalorização racista das formas populares de falar e resgata a centralidade da contribuição negra para a formação cultural e linguística do Brasil. Sua análise articula raça, classe, gênero e colonialismo, exemplificando como a interseccionalidade pode ser aplicada ao estudo da linguagem. É importante, também, ressaltar que o seu objetivo não é “aprofundar formalmente a discussão sobre fenômenos específicos da Linguística, haja vista que o enfoque antropológico sobre fenômenos da linguagem deu-se com intuito

de apontar o sistema político-cultural e não o sistema linguístico em si” (Cerqueira, 2025, p. 12).

O psiquiatra e filósofo político Frantz Fanon (2008, p. 33) afirma que “o estudo da linguagem pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-o-outro do homem de cor”. Por conseguinte, a partir da linguagem, podemos compreender a sistematização dos signos e significados das opressões estruturais e como nós, mulheres negras, representamo-nos socialmente e como o outro nos enxerga, isto é, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos” (Hall, 2000, p. 82).

A partir disso, para dizer o que somos e o que não somos, a necessidade da análise dos signos se faz importante no que tange à compreensão da dimensão para-o-outro, conforme indicado por Fanon. Os signos produzidos pela colonização e sistematizados na linguagem construíram uma representação da origem e do lugar social não só das mulheres negras, mas do homem negro e de todos os grupos que não são “eles”, ou seja, grupos que não fazem parte do padrão colonizador: homem, branco, hétero, cisgênero que não pertence à classe trabalhadora. “Os brancos instituíram conceitos que no mundo ocidental produziram nos ‘outros’ signos de dominação” (El-Dine, 2021, p. 252). Esse desenvolvimento de signos e significados referente à população negra contribuiu muito para a manutenção das opressões estruturais determinando quem faz parte do grupo de opressores e quem faz parte do grupo de oprimidos.

A linguagem é uma ferramenta fundamental para a construção de significados e representações de mundo e, portanto, pode desempenhar um papel central na manutenção e reprodução de ideologias racistas. A construção de signos formados pela linguagem está muito além de um mero discurso, visto que o “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33).

Fanon argumenta que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação da identidade racial e na internalização dos estereótipos racistas ao descrever como o uso da linguagem e a adoção da cultura e dos valores dos colonizadores podem levar a um processo de “branqueamento” da identidade

das pessoas negras. Segundo o autor, “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, cultura metropolitana” (Fanon, 2008, p. 34).

O discurso colonial e o racismo estrutural são reproduzidos por meio da linguagem, seja na forma de estereótipos, insultos, descrição verbal, seja na fala e nas formas de falar em si. Dessa maneira, a busca por uma construção identitária tem um peso muito grande na vida das pessoas negras, sendo necessário para elas o despertar de uma consciência racial e da descolonização mental, partes fundamentais do processo de libertação de pessoas oprimidas. Ao mesmo tempo que a linguagem é vista como uma das ferramentas para opressão e manutenção do racismo, sexismo e classicismo, ela pode ser uma poderosa ferramenta para essa descolonização, pois a reflexão crítica sobre o uso da linguagem pode levar a uma maior compreensão das dinâmicas racistas e à construção de uma identidade emancipatória.

Linguagem como ferramenta de resistência e emancipação

Podemos considerar que a linguagem ganha vida ao se relacionar com os símbolos e signos utilizados para manifestações das ideias e sentimentos humanos. Essa relação entre linguagem e cultura é fundamental para a construção do significado das palavras e para a comunicação efetiva entre os indivíduos dentro de uma determinada sociedade.

A linguagem, portanto, é moldada e influenciada pelas crenças, valores, tradições e experiências compartilhadas por pessoas. A partir desse contexto, não podemos continuar a excluir a grande participação das mulheres negras na construção do português brasileiro, ou melhor, no nosso “pretuguês”. Segundo as autoras Nawroski e Chrzan (2024, p. 14), Lélia Gonzalez “mostrou que além da dedicação e envolvimento da mulher negra na educação familiar branca, havia uma grande influência delas no período de aquisição da linguagem das crianças, portanto, o dialeto das senzalas influenciou no português falado pela elite branca”.

Nesse sentido, Gonzalez argumenta que a língua portuguesa falada no Brasil não pode ser entendida como uma versão ou extensão do português europeu. Pelo contrário, ela foi moldada pelas contribuições linguísticas africanas e indígenas, que trouxeram ao português brasileiro características únicas. A partir disso, as mulheres negras, historicamente negligenciadas e colocadas em posição de subordinação, influenciaram na formação da linguagem branca. O “dialeto das senzalas” não se limitou a uma adaptação ao português do colonizador, mas também carregou marcas de resistência cultural. Essa linguagem híbrida preservou elementos africanos, resistindo ao desligamento cultural promovido pelo colonialismo.

A linguagem, então, se apresenta como uma ferramenta essencial para a transmissão e preservação da cultura ao longo do tempo, permitindo que os membros de uma comunidade se conectem e compreendam uns aos outros por meio de símbolos e significados compartilhados. Essa transmissão e essa preservação cultural conectam-se, também, com a ideia de construção da identidade do ser social, na qual um grupo projeta-se por meio dos símbolos e signos a outros grupos.

Lélia Gonzalez, ao evidenciar a influência do “dialeto das senzalas” no português brasileiro, redefine a narrativa sobre a formação cultural do Brasil. Ela não apenas reconhece a contribuição das mulheres negras, como ressignifica sua participação como um ato de resistência e preservação de identidades culturais. “Aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil” (Gonzalez, 1988, p. 70). Marcas que, segundo Lélia, foram transmitidas pelo processo de socialização das crianças brancas, a partir dos ensinamentos das mães pretas, que irão impor uma sonoridade e ritmo no português de Portugal.

O “pretuguês” reflete a sobrevivência de elementos africanos e manifesta a luta por reconhecimento e valorização de identidades historicamente marginalizadas. A análise apresentada por Gonzalez se insere em debates mais amplos sobre poder, identidade e resistência, mostrando como a linguagem pode ser tanto um espaço de opressão quanto um veículo de emancipação cultural e social.

De forma semelhante, bell hooks investiga a linguagem como uma ferramenta de poder e resistência, especialmente para comunidades negras nos Estados Unidos. Em suas obras, hooks argumenta que a língua do opressor pode ser subvertida e apropriada para expressar identidades marginalizadas e construir novas narrativas. Ela chama atenção para a importância de falar uma “língua política”, que não só denuncia a opressão, mas também celebra as histórias, as tradições e a resistência das comunidades negras.

A linguagem rompe, recusa-se a ser encerrada em fronteiras. Ela mesma fala contra a nossa vontade em palavras e pensamentos que se intrometem, até mesmo violam os mais secretos espaços da mente e do corpo. [...] Palavras impõem-se, criam raízes em nossa memória contra nossa própria vontade (hooks, 2008, p. 857).

Essa visão conecta-se diretamente às reflexões de Lélia Gonzalez, especialmente no que tange ao “pretuguês”. Gonzalez reconhece que o “dialeto das senzalas” e a africanização do português brasileiro não são meras adaptações passivas à língua do colonizador. Pelo contrário, representam a ruptura das fronteiras linguísticas impostas pelo colonialismo, preservando memórias, ritmos e estruturas africanas que resistem às tentativas de apagamento cultural. Ao afirmar que a linguagem rompe e recusa-se a ser encerrada em fronteiras, hooks explora sua capacidade de ultrapassar limites, contestar imposições e subverter controles.

Nós temos tão pouco conhecimento de como as pessoas africanas deslocadas, escravizadas ou livres, que vieram ou foram trazidas contra sua vontade para os Estados Unidos, se sentiram a respeito da perda da língua, a respeito de aprender o inglês. Somente como mulher adulta comecei a pensar sobre essas pessoas negras com relação à língua, pensar sobre seu trauma de serem forçadas a testemunhar sua língua se tornar sem sentido na cultura européia [sic] colonizadora, onde vozes julgadas estrangeiras não poderiam ser faladas, eram línguas fora da lei, fala renegada (hooks, 2008, p. 857).

A autora destaca como a língua original dessas pessoas negras foi deslegitimada, renegada e criminalizada no contexto da colonização, representando um apagamento linguístico e cultural e identitário. Para ela, a perda da língua materna foi uma experiência de violência colonial, que impactou profundamente

as identidades das pessoas africanas trazidas para serem escravizadas nas américas.

Ao traçar um paralelo entre Lélia Gonzalez e bell hooks, observa-se uma convergência em torno da ideia de linguagem como resistência e território de luta. O conceito de *amefricanidade*, cunhado por Lélia Gonzalez, propõe uma reinterpretação da identidade cultural das populações afrodescendentes nas Américas, sublinhando as intersecções entre os povos africanos e indígenas na formação das sociedades americanas. Essa perspectiva evidencia a fusão de culturas, saberes e resistências que emergiram como resposta à violência colonial e à diáspora africana. A conexão entre Gonzalez, hooks e a *amefricanidade* está na compreensão da linguagem como uma força transformadora que transcende a mera comunicação. No contexto da *amefricanidade*, a linguagem é mais que um reflexo das fusões culturais; trata-se de um instrumento de resistência às imposições coloniais. Tanto Gonzalez quanto hooks mostram que a linguagem carrega as marcas da opressão, porém, também da luta por emancipação.

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a 'superioridade' branca ocidental à 'inferioridade' negroafricana. A África é o continente 'obscuro', sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua 'natureza sub-humana', a exploração sócio-econômica [sic] dos amefricanos por todo o continente, é considerada 'natural' (Gonzalez, 1988, p. 77).

Com base nisso, cria-se uma hierarquia epistemológica, a qual coloca não só a linguagem como toda a produção de conhecimento europeia como universal, atribuindo à branquitude a racionalidade e a superioridade, enquanto relega às populações negras a emoção e a inferioridade, uma visão profundamente enraizada em teorias eurocêntricas como as de Hegel. Ao formular o conceito de *amefricanidade*, Gonzalez contribui para desconstruir essas narrativas opressoras, reposicionando os povos negros e suas culturas como agentes importantes na formação das sociedades americanas.

A autora questiona a naturalização da exploração socioeconômica e cultural das populações de origens africanas, destacando a necessidade de reconhecer as contribuições históricas, culturais e linguísticas dessas populações, ao mostrar que a visão racista não é apenas uma justificativa para a exploração, mas também uma estratégia de desumanização e apagamento cultural. E como resposta, Gonzalez nos apresenta o conceito de *amefricanidade*:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade ('Amefricanity') são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, lingüístico [sic] e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA [...]. Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (Gonzalez, 1988, p. 76-77).

Ao destacar a interseccionalidade das histórias e culturas afrodescendentes nas Américas, o conceito desestabiliza noções tradicionais de identidade nacional e cultural, propondo uma abordagem que valoriza as experiências históricas e culturais compartilhadas pelos povos de origem africana na diáspora. Do ponto de vista político, a *amefricanidade* reivindica uma postura democrática ao promover a inclusão e o reconhecimento das contribuições das populações negras para a construção social e cultural das Américas.

Para Gonzalez (1988, p. 79), o conceito de *amefricanidade* já estava presente “nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre”. Sendo assim, a ideia desafia a hegemonia cultural eurocentrada, afirmando a centralidade da África e de seus descendentes na formação das sociedades americanas. O valor epistemológico da *amefricanidade* reside em sua capacidade de revelar uma unidade histórica e cultural específica, moldada pela experiência comum de escravidão, opressão e resistência. Essa perspectiva possibilita uma leitura crítica e integrada das

dinâmicas sociais e culturais das Américas, desafiando os limites impostos por narrativas fragmentadas e coloniais. Com isso, a *amefricanidade* se torna mais do que uma categoria de análise e se estabelece como uma ferramenta política e cultural para a construção de identidades coletivas mais inclusivas e plurais. Portanto, todo esse movimento resgata histórias negligenciadas e propõe um projeto de emancipação que reconhece e valoriza a resistência e a criatividade das culturas negras.

Há saberes presentes nas culturas negras que o Movimento Negro sistematizou e utilizou para desvelar, por exemplo, a falsa ideia da democracia racial, muitas vezes expressa e simbolizada pelo Carnaval brasileiro. Como diz Lélia Gonzalez (2020, p. 91), ao quererem construir uma imagem do povo brasileiro como miscigenado, trazem o “samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba [...], a beleza da mulher brasileira, pinta logo a imagem de gente queimada de praia”. Contudo, contraditoriamente, esquecem de dizer que o Brasil é negro e, logo, ressaltam que aqui todos são iguais. Mas o Movimento Negro “coloca o dedo na ferida” ao ressaltar essas contradições. Nesse processo de identificação dos mais diversos discursos e práticas da construção do racismo, negras e negros do movimento são reeducados por esses saberes que, ao se tornarem instrumentos de reivindicação, concomitantemente, emancipam essas pessoas, como defende a pedagoga e cientista social Nilma Lino Gomes (2017).

Segundo Gomes, o Movimento Negro se porta como um ator político e, sobretudo, como um educador. Ao sistematizar uma “sabedoria ancestral”, o Movimento Negro valida para si um saber ignorado ou rebaixado, em oposição àquilo que é instituído como certo e verdadeiro perante o chamado “conhecimento científico da modernidade”, que se põe como único. Nessa direção, é pela busca para identificar a relevância da produção desses saberes que Gomes defende o Movimento Negro como educador. Não se trata de qualquer “saber”. Quando produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro, esses “saberes” são formas de conhecer o mundo a partir de uma racionalidade marcada pela raça, em uma sociedade racializada desde sua fundação social (Gomes, 2017).

Postos como “ignorantes” por supostamente falarem “errado” framengo, exemplifica-se essa relação hierarquizada que o Movimento Negro confronta como educador (Gonzalez, 2020, p. 90). Ao constatar essa presença do R no lugar do L não como um erro, mas como uma marca linguística de um idioma africano, Gonzalez insere o “pretuguês” nessa dimensão de saberes ancestrais, os quais, como mulher negra e militante do Movimento Negro, ela buscou sistematizar em seus estudos.

Emancipar-se, nesse sentido, implica uma reeducação, conforme proposto pelo Movimento Negro Brasileiro como educador, tese central de Nilma Lino Gomes (2017). Reconhecer o “pretuguês” como elemento da cultura brasileira, além de desvelar as armadilhas da representação dos falsos heróis e do Carnaval como suposto espaço democrático de manifestação dos corpos negros, constitui-se em saber emancipatório produzido pelo Movimento Negro, que tem sistematizado esses conhecimentos acerca da questão racial no Brasil (Gomes, 2017). Um saber que ao longo dos anos o movimento voltou sua atenção “para os hospícios, as prisões e as favelas como lugares privilegiados da cumplicidade [do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022)] enquanto dominação e repressão. Que se atente[ou] para as práticas dessa culpabilidade através da chamada ação policial” (Gonzalez, 2020, p. 93). Um saber que institui o 20 de novembro, por exemplo, em substituição ao 13 de maio como data simbólica do Dia Nacional da Consciência Negra. Saberes não apenas identitários, mas *políticos e estético-corpóreos* que se tem consolidado como base para a construção de políticas afirmativas (Gomes, 2017). Uma sistematização não sem contradições, embates e dissonâncias.

Ainda que se considere o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em São Paulo, em 1978, do qual Lélia Gonzalez fez parte como intelectual e militante, as discussões internas e externas a ele são múltiplas, bem como nem todas as ações convergem para as mesmas pautas e agendas, em razão de seus diferentes contextos históricos. Por exemplo, Gonzalez (2020) expõe as diferenças entre o MNU, a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Enquanto o MNU “combina problemas de raça e classe de sua preocupação”, a FNB e o TEN se preocuparam exclusivamente com a “integração racial” (Gonzalez, 2020,

p. 113). Entre divergências e objetivos distintos, o Movimento Negro constrói saberes em suas lutas por emancipação.

Conclusão

Ao explorar a relação entre linguagem, racismo e cultura, Lélia Gonzalez nos convida a repensar as narrativas dominantes que marginalizam e silenciam as vozes negras. Ao destacar o impacto do “dialeto das senzalas” na formação do português brasileiro, a autora nos oferece uma nova perspectiva sobre a construção da linguagem nacional. O conceito de “pretuguês” que ela introduz é uma evidência de resistência cultural e de preservação da identidade negra, que, mesmo diante da opressão e da tentativa de apagamento cultural, conseguiu recriar e redefinir formas de expressão que permanecem vivas até hoje.

Quando refletimos sobre o trauma da perda da língua entre os povos africanos escravizados, que, ao serem forçados a aprender as línguas coloniais, vivenciaram a violência simbólica de ter suas línguas e suas culturas deslegitimadas, podemos considerar que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um campo de batalha simbólico que reflete e perpetua as dinâmicas de poder e opressão. A crítica em questão é apontar para o fato de que, ao nos apropriarmos da língua dominante, também somos submetidos ao processo de internalização dos estereótipos racistas e culturais impostos pelas sociedades coloniais.

A convergência das ideias de Lélia Gonzalez e bell hooks nos leva a entender que a linguagem, longe de ser apenas uma ferramenta de comunicação, é um espaço de poder e de luta. É por meio dela que as identidades são construídas e contestadas, sendo também um meio fundamental de resistência contra as forças opressoras.

O conceito de *amefricanidade*, apresentado por Gonzalez, ajuda-nos a compreender que, apesar da fragmentação imposta pela história colonial, há uma unidade cultural que atravessa as Américas, forjada nas experiências de luta, adaptação e reinvenção das populações negras. A *amefricanidade* permite que repensemos as noções de identidade e cultura, reconhecendo a interconexão entre as diferentes sociedades afrodescendentes

e valorizando sua capacidade de resistência e transformação cultural.

O Movimento Negro – podendo-se aqui pensá-lo como um Movimento amefricano – tem sistematizado saberes das comunidades negras e, nesse processo, reeduca tanto seus membros quanto a sociedade por meio das conquistas de políticas afirmativas no confronto direto com as mais diversas formas de opressão racial. Por exemplo, conquistas emancipatórias, tais como a Lei n. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares, assim como a Lei n. 12.288/10, do Estatuto da Igualdade Racial; a Lei n. 12.711/12, de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior; e a Lei n. 12.990/14, de Cotas nos Concursos Públicos Federais. Trata-se de um Movimento que não é apenas político, mas também educador na luta por emancipação, como defende Nilma Lino Gomes.

Em última análise, tanto Gonzalez quanto hooks nos desafiam a reverter as narrativas coloniais e a reconhecer a centralidade das culturas negras na formação das sociedades americanas. Elas nos mostram que, a partir da linguagem, da cultura e da história, as populações negras escravizadas resistiram e criaram novas formas de expressão e identidade. Dessa forma, a reflexão sobre a linguagem, a resistência e a emancipação torna-se uma chave crucial para a compreensão das dinâmicas raciais e culturais no Brasil e nas Américas.

Referências

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CASTRO, Y. P. Das Línguas Africanas ao Português Brasileiro. **Afro-Asia**, Salvador, v. 14, p. 81-106, 1983.

CERQUEIRA, Fernanda de Oliveira. Pretuguês: uma categoria política-linguística Amefricana. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/50058>>. Acesso em: 11 de mai. de 2026.

EL-DINE, I. P. Z. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. **Porto das Letras**, v. 7, n. 1, p. 450-454, 7 fev. 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1983.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 857, 2008. DOI: 10.1590/S0104-026X2008000300007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 19 jan. 2025.

NAWROSKI, A.; CHRZAN, K. Enegrecendo a fala das mulheres: as contribuições de Lélia Gonzalez para o português brasileiro. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e43/1-22, 2024. DOI: 10.5902/1984644471288. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/71288>. Acesso em: 3 jan. 2025.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

3 TEMPORALIDADE, EXCESSO E O FEMININO NA ECONOMIA DA SIMULAÇÃO: ENSAIO SOBRE A IMPOSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO TOTAL

María Fernanda Zarate Rivera⁸

Introdução

O presente artigo investiga o estatuto do feminino nas condições da simulação inercial contemporânea, entendida como o regime em que os sistemas simbólicos e técnicos operam de modo autorreferente, sem ancoragem em qualquer exterior estável. Partindo de uma articulação entre a psicanálise lacaniana, a crítica da simulação em Baudrillard, a filosofia da técnica de Stiegler e Simondon, a teoria do diferendo em Lyotard e a lógica parasitária de Michel Serres, o texto examina como o feminino funciona não como essência nem como identidade, mas como operador estrutural dentro dos circuitos de captura que caracterizam a economia do gozo digitalizado.

A hipótese central é a de que o feminino é produzido como resto estrutural indispensável ao funcionamento da máquina simbólico-técnica: sua não integração total não representa uma falha do sistema, mas a condição mesma de sua operação. Para sustentá-la, o texto percorre quatro eixos: a temporalidade diferida e a compulsão de repetição; a constituição prostética do sujeito e a indissociabilidade entre corpo e técnica; a produção do real via protocolos de verificação e a impossibilidade do diferendo; e a crítica ao pós-humanismo como promessa de dissolvência, reproduzindo as assimetrias que pretendia superar.

O método adotado é o do ensaio teórico transdisciplinar, que articula categorias da teoria crítica, da filosofia continental e dos

⁸ Estudante de Letras na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Investiga as interseções entre corpo, tecnologia e linguagem, considerando a máquina como sintoma e o código como território político. Atualmente, colabora com o Dr. Federico Grasso Toro (Universität Bern) e Javier Bolaños (17 Instituto) em um projeto transdisciplinar sobre inteligência artificial e psicanálise, explorando as dimensões ética, estética e política da tecnologia. Sua prática teórica articula filosofia, estética e escrita como um gesto de interrupção.

estudos de gênero sem subordinar nenhuma dessas tradições às demais. Não se trata de aplicar um quadro teórico preexistente a um objeto empírico; busca-se construir, pelo próprio movimento da escrita, um aparato conceitual capaz de nomear aquilo que resiste à nomeação: a insistência de um resto que nenhum sistema de representação consegue integrar completamente.

O feminino como operador: resto, insistência e economia do gozo

Há algo que persiste quando tudo parece ter sido dito, algo que retorna precisamente no momento em que a linguagem acredita ter selado o sentido. Esse retorno não se anuncia com estrépito nem com a clareza de um manifesto, mas antes como murmúrio que atravessa os corpos e os discursos até que ambos se confundam numa indistinção que já não permite saber onde termina a carne e onde começa o código, onde cessa o desejo e onde se inicia o algoritmo que o processa, o mede, o redistribui em métricas que fingem capturá-lo, entretanto, na verdade, apenas produzem um resto cada vez mais insistente.

É precisamente nesse resto, nessa sobra que o sistema gera ao tentar incorporar tudo, que se inscreve o que aqui chamamos de feminino – não como essência a ser preservada nem como identidade a ser celebrada, mas como operador que funciona dentro da própria máquina que o produz, desestabilizando-a por dentro, produzindo ruído onde deveria haver apenas transmissão limpa de valor. O feminino aqui não designa um sujeito unitário nem uma experiência autêntica a ser resgatada; é uma posição estrutural dentro dos circuitos de captura contemporâneos, categoria operacional que o sistema necessita manter parcialmente não integrada para continuar funcionando.

Pensar o feminino é aceitar entrar num terreno onde cada esforço de simbolização, ao invés de selar, abre nova fissura por onde a insistência retorna com uma força que é tanto silenciosa quanto implacável. Essa insistência não é acidente nem desvio passageiro; consiste na estrutura mesma de uma economia que necessita do feminino como engrenagem indispensável para continuar funcionando, embora nunca consiga integrá-lo por

completo justamente porque sua integração total significaria a parada do próprio sistema.

O feminino persiste não por guardar algum núcleo metafísico inviolável; tem necessidade estrutural da operação técnica e simbólica que o produz como resto, como aquilo que deve permanecer parcialmente fora, para que a máquina continue operando. O impossível não é o que nunca acontece, mas aquilo que insiste em não se realizar, aquilo que retorna sempre no mesmo lugar, produzindo uma repetição que não é síntese dialética nem progresso teleológico, é compulsão cega que atrai o sujeito para o real traumático, o qual escapa à simbolização. É nesse intervalo entre a busca de sentido e o colapso do sentido que o feminino se inscreve como suplemento que não completa, todavia desloca; que não reconcilia, porém produz diferença.

Compulsão de repetição e o real traumático

Não é o prazer que governa a psique, mas a compulsão de repetição – o retorno daquilo que destrói mesmo quando a vida psíquica deveria buscar equilíbrio. Essa descoberta desestabiliza qualquer promessa de harmonia futura, qualquer narrativa que imagine o sujeito como agente soberano de sua própria história. Há uma força que opera aquém ou além da vontade consciente, uma atração pelo traumático que se repete justamente porque não pode ser simbolizado.

Essa repetição funciona como máquina sem rosto, que absorve cada gesto e o devolve como mais um movimento do deste. Não há exterioridade redentora, apenas posições dentro do circuito que podem, eventualmente, produzir deslocamentos mínimos, interferências que não destroem o sistema, contudo o fazem hesitar, gaguejar, revelar suas juntas.

Técnica, prótese e temporalidade diferida

A técnica não é simples extensão do corpo, mas sua própria condição de possibilidade. O sujeito não nasce orgânico e depois adquire próteses. Ele é constituído prosteticamente desde sempre: sempre em atraso consigo mesmo, sempre insuficiente,

sempre aberto à exploração por forças as quais extraem valor justamente daquilo que não se fecha. Se a técnica constitui o humano desde o início, este é sempre tardio, sempre diferido.

O feminino aparece nesse quadro não como suplemento libertador; apresenta-se como engrenagem indispensável, para que a economia do gozo continue em sua circulação parasitária. Ele opera como atraso e adiamento, temporalidade que rompe com a ideia de origem pura e que se inscreve como diferimento estrutural, como aquilo que o sistema anuncia incorporar, mas que deve permanecer sempre em vias de incorporação. Essa temporalidade diferida não é falha do sistema; é, senão, condição de seu funcionamento.

Simulação inercial e o colapso da dialética

O colapso da dialética – o momento em que tudo se torna transparente, viral, reciclado – não ilumina; ele dissolve, pois nada possui profundidade e nada aguarda ser desvelado, tudo é superfície que remete a outra superfície numa proliferação sem fim. O feminino, nesse cenário de simulação inercial, não se resitui como alteridade originária; pelo contrário, afirma-se como opacidade e sedução, não para possuir, e sim para delinear e desaparecer, para resistir à captura totalizante do sentido. Nesse mundo de superfícies incessantes, talvez apenas a opacidade permaneça como gesto político: não aquela que esconde uma verdade; aquela que faz a máquina hesitar, aquela que obriga o circuito a repetir-se até que produza um resto que não sabe processar.

A lógica parasitária: ruído, desvio e interferência

O parasita não apenas consome: ele interrompe, desloca, transforma o circuito em que se insere. Sua presença redefine as relações de troca, introduzindo ruído onde antes havia apenas transmissão. O feminino, nessa lógica parasitária, pode ser lido como operador que se insere nos fluxos de valor, de sentido, de gozo, não para ser integrado, mas para produzir um desvio. A economia algorítmica contemporânea funciona como sistema

que captura o afeto, o cuidado, a imagem e os transforma em métricas rentáveis. O feminino, classificado e codificado pelas plataformas, torna-se engrenagem dessa máquina. Justamente por ser engrenagem, carrega em si a possibilidade do ruído, isto é, aquilo que o sistema não consegue processar completamente, que retorna como excesso, como resto, como falha.

O parasita não é revolucionário no sentido tradicional. Ele não destrói o sistema de fora; ele o habita de dentro produzindo interferências. Assim opera o feminino na simulação inercial: não como exterioridade redentora, é força imanente que desestabiliza os circuitos de repetição sem jamais escapar totalmente deles.

O diferendo e a produção do real

O colapso das grandes narrativas marca a emergência de uma lógica performativa, na qual o saber se torna legitimado não por sua verdade, mas por sua eficiência. Nesse cenário, o feminino não pode mais ser pensado como identidade fundadora ou como promessa emancipatória inscrita numa teleologia progressista. Ele aparece antes como diferendo: aquele conflito que não pode ser resolvido, porque as partes não compartilham da mesma linguagem, do mesmo regime de frases.

A realidade não é o que é “dado” a este ou àquele “sujeito”, ela é um estado do referente que resulta da efetuação de procedimentos de estabelecimento definidos por um protocolo unanimemente acordado e da possibilidade oferecida a qualquer um de recomeçar essa efetuação quantas vezes desejar. A indústria editorial seria um desses protocolos, a investigação histórica outro.

Essa formulação inverte radicalmente nossa ideia espontânea de realidade. Pensamos que algo é real quando existe, mesmo se não há ninguém para verificar que existe – imaginamos que a mesa é real se está sempre lá, mesmo se não há testemunhas do lugar que ocupa. Ou ainda, imaginemos uma corrida de revezamento: a realidade seria aquele objeto chamado “bastão” que os corredores transmitem uns aos outros.

A simulação inercial designa o estado em que os sistemas simbólicos e técnicos operam automaticamente, replicando padrões sem referência a qualquer exterior. Não há mais real a ser simulado, há apenas simulação que simula a si mesma num circuito autorreferente, alimentado por sua própria repetição. Nesse regime, o feminino não é representado nem distorcido: ele é produzido como categoria operacional, código que permite ao sistema continuar sua circulação sem que nunca se integre totalmente, porque sua integração completa significaria a parada do próprio sistema.

Essa produção do feminino como categoria operacional não acontece numa realidade pré-existente, que seria, então, distorcida ou capturada. A própria realidade do feminino é subordinada aos procedimentos de verificação, aos protocolos definidores do que conta como real. A influencer digital não distorce uma feminilidade autêntica: ela efetua os protocolos que produzem o feminino como real dentro do regime algorítmico. O bastão que se transmite não é a essência do feminino, mas os procedimentos mesmos de sua verificação, classificação e monetização.

Aqui entra a temporalidade diferida: o feminino opera como promessa adiada, como aquilo que o sistema anuncia incorporar; porém, é o que deve continuar sempre em vias de incorporação. Não porque haja alguma essência que resiste, mas porque os próprios protocolos que produzem o real necessitam dessa incompletude para continuar operando. A realidade do feminino não é o bastão transmitido; é a própria corrida de revezamento que nunca pode terminar.

Pós-humanismo e suas assimetrias

O discurso pós-humanista prometeu superar as dicotomias humanistas tradicionais entre natureza e cultura, corpo e mente, humano e máquina. Essa promessa carrega consigo um risco fundamental: o de elidir precisamente aquilo que resiste à integração total. O pós-humanismo entende a máquina como extensão do corpo humano, dissolução que nos apresenta como indivíduos distribuídos, agentes simétricos numa rede horizontal, na qual humano e técnico se coconstituem sem perdas.

Nós, latino-americanos, sabemos algo sobre essa dissolução prometida das fronteiras. Somos descendentes de conquistadores e de povos conquistados, de amos e de escravos, de raptos e de mulheres violadas. O mito do bom selvagem nos concerne pessoalmente: é, ao mesmo tempo, nosso orgulho e nossa vergonha. Essa condição nos ensinou que a hibridez não é generosa distribuição de agência, mas campo de batalha onde certas posições são sistematicamente capturadas, processadas, revendidas, enquanto outras operam como pontos de extração de valor.

A promessa pós-humanista de dissolução não anula o resto que cada operação produz; ela apenas o reconstitui em outro nível. Quando afirma que humano e máquina se coconstituem num novo arranjo ontológico, assume que essa coconstituição acontece sem perdas, como se a articulação fosse perfeitamente simétrica. Contudo, toda articulação produz um excesso, um ruído, algo que não entra na conta.

O feminino funciona como esse resto estrutural, não porque as mulheres sejam essencialmente irreduzíveis à técnica, e sim porque o feminino, como categoria operacional dentro do sistema simbólico e técnico contemporâneo, é produzido precisamente como aquilo que deve permanecer não totalmente integrado, a fim de que o sistema continue funcionando.

Essa insistência não é acidental, é a estrutura mesma da operação técnica e simbólica. Não se trata de defender o gênero como categoria natural ou desejável – o gênero é evidentemente uma construção social que deveria ser abolida, e cada um deveria ser livre para exercê-lo ou recusá-lo. Todavia, enquanto o sistema opera a partir dessas categorias, enquanto os protocolos algorítmicos produzem e classificam o feminino como categoria operacional, é preciso compreender como essa operação funciona e onde produz seus restos.

O problema do pós-humanismo não é sua afirmação da hibridez entre humano e técnico, é a ingenuidade de imaginar que essa hibridez dissolve as assimetrias, as capturas, as explorações. A prótese não é neutra. O meio técnico que a invenção produz não é um espaço igualitário de coconstituição, mas um campo de forças no qual certas posições são sistematicamente exploradas.

O feminino resiste ao pós-humanismo não por ser anterior à técnica, não por guardar algum núcleo natural inviolável. Resiste porque a própria estrutura da operação técnica o produz como resto, como excesso, como aquilo que deve permanecer parcialmente fora, para que a máquina continue operando. Essa resistência não é garantia de emancipação; é um diagnóstico de que a captura nunca é total, de que todo sistema produz seu próprio inacabamento, de que há sempre um ruído que o algoritmo não processa.

O humano não é categoria essencial a ser preservada contra a técnica, entretanto, tampouco é categoria a ser dissolvida alegremente na promessa pós-humanista. Ele é nome provisório para esse resto que cada operação técnica produz, para essa insistência que retorna quando o sistema parece fechado. O feminino, como operador dentro desse resto, não promete reconciliação nem redenção: promete apenas a manutenção da abertura, a produção contínua de ruído, a interrupção mínima, porém persistente do circuito.

Habitar o feminino: política da interrupção

Habitar o feminino na simulação inercial não significa buscar autenticidade perdida nem celebrar a hibridez tecnológica como solução. Significa reconhecer que toda posição é já contaminada, já inscrita no circuito, e ainda assim agir. Significa produzir ruído onde o sistema espera sinal; opacidade onde se exige transparência; diferimento onde se demanda velocidade.

No trabalho afetivo algoritmizado, o corte não vem da recusa vazia, mas da documentação paciente das métricas, dos incentivos, dos fluxos, não para denunciar, e sim para compreender a máquina e operar sobre suas juntas. No reconhecimento algorítmico de gênero, o corte surge na produção de imagens e textos que revelam o estreitamento das categorias e que exponham o erro como resultado inevitável de qualquer tentativa de classificação totalizante.

Em cada caso, o feminino não aparece como essência; surge como posição encarnada que recolhe o que o sistema produz, o redireciona e, ao fazê-lo, o desvia. O feminino, despojado de

substância, aparece como operador e somente como operador. Opera porque já está inscrito como engrenagem da máquina. Opera porque cada tentativa de captura produz um resto. Opera porque a própria captura nunca consegue ser total.

Toda política da interrupção corre o risco de ser absorvida pelo sistema que busca interromper. O capital aprendeu a transformar resistência em produto, transgressão em marca, opacidade em estética vendável. No entanto, isso não invalida a necessidade do gesto; significa apenas que este deve ser repetido, reconfigurado, deslocado, parasitariamente.

Habitar o feminino não é buscar complementaridade nem afirmar identidade estável. É insistir na abertura que se produz quando o circuito parece selado. O feminino não é substância, não é promessa, não é solução. É operador que reconhece as inércias do gozo comercializável e interfere sabendo que a intervenção pode ser breve, insuficiente ou até revertida.

A política que emerge desse gesto recusa a satisfação da narrativa redentora. Ela não promete harmonia futura nem celebra o presente como já emancipado. O que ela faz é manter aberta, por tempo indeterminado, a possibilidade de que algo outro aconteça – não porque haja garantia de que acontecerá, mas porque aceitar a repetição infinita da simulação inercial é escolher a própria extinção do sentido.

O feminino, despojado de substância e de promessa, aparece como movimento, insistência que interrompe, diferença que recusa fechamento, liberdade radical que se inventa no intervalo entre corpo, técnica e linguagem. Habitar esse intervalo é viver sem garantia, sem totalidade, aceitando que a falta não é falha, pelo contrário, é condição da invenção.

O pós-humanismo promete síntese onde há apenas articulação precária. O feminino insiste no resto que essa síntese não consegue processar. É nesse resto, nessa insistência, nessa produção contínua de ruído dentro da máquina que algo, minimamente, permanece vivo.

Essa sobrevivência não é triunfo, mas persistência; não é superação, mas diferimento; não é resolução, mas abertura que se mantém mesmo quando tudo conspira para fechá-la. Estamos já sempre dentro, já sempre capturados. A única política possível

é aquela que opera desde dentro produzindo o ruído que o sistema não consegue processar completamente, mantendo viva a possibilidade de que algo escape – mesmo que de forma sempre parcial, sempre provisória, sempre ameaçada de ser reabsorvida no próximo ciclo da máquina.

Conclusão

O percurso realizado neste artigo permitiu delinear o feminino como operador estrutural, que, inscrito nos circuitos de captura da simulação inercial, neles persiste como resto irreduzível. Demonstrou-se que sua resistência não decorre de qualquer essência pré-técnica ou identidade fundadora, mas da necessidade estrutural que o próprio sistema tem de mantê-lo parcialmente não integrado. É esse inacabamento constitutivo que gera o ruído, a interferência, o desvio – condições para que algo, no interior do circuito, ainda aconteça.

A articulação entre a compulsão de repetição freudiana, a temporalidade diferida stiegleriana, a lógica parasitária de Serres e a produção do real via protocolos lyotardianos revelou uma coerência inesperada: em cada um desses aportes teóricos, o sistema produz um excesso que não sabe processar e que retorna para interrompê-lo. O feminino nomeia esse excesso, não por ser naturalmente disruptivo, e sim por ocupar, na ordem simbólico-técnica contemporânea, a posição daquilo que deve permanecer em aberto, para que a máquina continue girando.

A crítica ao pós-humanismo – desenvolvida a partir da perspectiva latino-americana de uma hibridez que não é generosa distribuição de agência, é campo de batalha assimétrico – forneceu o solo concreto a partir do qual a abstração teórica se ancorou. Não se trata de rejeitar a técnica nem de lamentar a hibridez, senão de recusar a ingenuidade de imaginar que a coconstituição entre humano e máquina dissolve as capturas. A prótese não é neutra; o algoritmo não é cego ao gênero; a plataforma não é espaço igualitário.

A política que emerge desse diagnóstico é minimalista e persistente: não a recusa total nem a celebração acrítica, mas a ocupação parasitária – habitar o circuito, produzindo o ruído

que ele não consegue processar completamente. Essa política não promete emancipação, porém, mantém aberta a possibilidade de que algo escape, mesmo que de modo parcial, provisório e sempre ameaçado de reabsorção. É nessa abertura, precisa e insistente, que o feminino – despojado de substância e de promessa – continua operando.

Referências

BAUDRILLARD, J. **A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 1991.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GÖDEL, K. Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I. **Monatshefte für Mathematik und Physik**, v. 38, p. 173-198, 1931.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

LACAN, J. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **Le Séminaire, Livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse** (1964). Paris: Seuil, 1973.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LYOTARD, J.-F. **O diferente**. Trad. Ana Lúcia Ferraz. São Paulo: Ática, 1993.

SERRES, M. **The Parasite**. Trad. Lawrence R. Schehr. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982.

SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier, 1958.

STIEGLER, B. **Técnica e tempo, 1: a falha de Epimeteu**. Trad. Luís Antonio Umbelino. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

4 GUERRAS DA CONQUISTA E O ESTADO DE GUERRA PERMANENTE NO BRASIL

Prof. Dr. Iziqel Antonio Radvanskei

Introdução

Este capítulo discute a hipótese de um estado de guerra permanente contra os povos originários no Brasil, tomando como eixo interpretativo *Guerras da conquista: da invasão dos portugueses até os dias de hoje*, de Felipe Milanez e Fabrício Lyrio Santos. Argumenta-se que a conquista deve ser compreendida como processo estruturante e continuado, com formas que variam historicamente (guerra militar, deslocamentos forçados, tutela, assimilação, cerco jurídico-administrativo e violência econômica/simbólica), mas cuja função estratégica persiste: controle territorial, captura de valor e domesticação política. Em contraponto, são apresentadas as resistências originárias como agência política complexa (retomadas, diplomacia, produção intelectual e estética, litigância estratégica), e propõe-se um conjunto de “provocações filosóficas” para discussões atuais com os povos originários, articulando ética, filosofia política e filosofia da história.

Por que “guerra permanente”?

A expressão “guerra permanente” não é usada aqui como metáfora decorativa. Ela designa um regime histórico-político no qual a violência contra povos originários se mantém como componente estrutural da formação e reprodução do Estado brasileiro, ainda que suas tecnologias mudem. O argumento central de *Guerras da conquista* – segundo o qual o “descobrimento” deve ser requalificado como invasão e seus desdobramentos ameaçam até hoje a vida dos primeiros povos – sustenta esta chave de leitura: *o que muda é a forma; a pressão permanece*.

Na atualidade, a permanência desse regime de violência evidencia-se de modo particularmente nítido em duas frentes

interdependentes: a primeira é a intensificação de invasões, conflitos fundiários e violências territoriais incidentes sobre terras indígenas; e a segunda é a reconfiguração do conflito no plano jurídico-institucional, no qual a controvérsia se desloca para os critérios de reconhecimento da ocupação tradicional, os regimes de prova e a própria interpretação constitucional dos direitos originários. Nesse segundo eixo, a Lei n. 14.701/2023 assumiu centralidade analítica, na medida em que buscou reinscrever, em chave legislativa, a lógica do marco temporal, tensionando o sentido do art. 231 da Constituição e aprofundando a judicialização da matéria. Mais do que uma controvérsia técnico-jurídica, trata-se de uma disputa sobre os fundamentos normativos do reconhecimento territorial indígena: em termos substantivos, discute-se se a violência histórica de expulsão pode ser convertida em critério de limitação de direitos, por meio da fixação de marcos temporais que desconsideram processos de esbulho, deslocamento forçado e impedimento de posse.

Paralelamente, a gravidade do quadro é corroborada por indicadores empíricos de violência letal e de violações sistemáticas de direitos, produzidos em relatórios anuais de referência. O Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil (dados de 2023), do CIMI, não se limita ao registro de homicídios, mas organiza um conjunto mais amplo de ocorrências, que inclui violências contra a pessoa, violações de direitos territoriais e situações de desassistência e omissão estatal, o que permite compreender a violência em sua dimensão estrutural e não apenas episódica. Para 2024, o CIMI registrou 211 assassinatos de indígenas, dado que sinaliza a persistência de patamares elevados de letalidade e reforça a hipótese de continuidade do conflito, especialmente quando articulado às disputas territoriais, às invasões e à morosidade/instabilidade dos processos de proteção e demarcação.

Falar em guerra permanente, portanto, implica reconhecer que a questão indígena não constitui um tema periférico ou setorial; trata-se de um problema central da filosofia política e da teoria do Estado. Em termos normativos, essa hipótese exige recolocar sob exame categorias como ordem, soberania, legalidade e justiça, interrogando os critérios de sua legitimidade quando parcelas da população permanecem submetidas a formas reite-

radas de ameaça, expropriação e violência. Em outros termos, envolve indagar em que medida pode haver ordem política legítima quando sua estabilidade histórica se produz, ainda que parcialmente, pela administração continuada da insegurança de povos originários.

Conquista como estrutura: aportes teóricos para pensar continuidade

Colonialidade e estrutura do conflito

Um modo teoricamente consistente de sustentar a continuidade da conquista é compreendê-la como estrutura histórico-política, e não como evento pontual, restrito ao momento inaugural da invasão. Nesse sentido, o debate sobre colonialismo de povoamento oferece instrumental analítico determinante, pois desloca o foco da cronologia do descobrimento para a persistência de dispositivos de apropriação territorial, reorganização demográfica, administração da alteridade e eliminação/neutralização da presença indígena. Como sintetiza Déborah Scheidt, em diálogo com Patrick Wolfe e Lorenzo Veracini, o colonialismo de povoamento não se esgota no passado colonial; ele se reproduz por meio de estratégias históricas e contemporâneas de remoção, assimilação, transferência e apagamento. Nessa chave, a noção de “guerra permanente” ganha densidade analítica: ela não nomeia apenas episódios de violência aberta, mas um regime continuado de disputa por território, soberania e reconhecimento, no qual diferentes formas de violência (física, jurídica, administrativa, estatística e narrativa) podem operar de modo articulado.

No colonialismo *per se* (franchise colonialism), o objeto principal do colonizador, Wolfe (1999, p. 163, minha ênfase e tradução própria) assevera, é o trabalho do colonizado, ou seja, “o valor excedente que deriva da mistura do trabalho nativo com a terra”. A característica primária do colonialismo é a exploração. Já o colonialismo de povoamento tem como objeto de desejo a própria terra. Sua característica primária é a substituição dos indivíduos indígenas pelos europeus; sua lógica é, portanto, a eliminação (que pode ser, como veremos, literal ou metafórica) da população indígena, por genocídio ou várias outras estratégias. Dessas reflexões provêm a famosa tese de Wolfe (1999, p. 163, tradução própria): no colonialismo de povoamento “a in-

vasão é uma estrutura, não um evento” na vida do colonizado (Scheidt, 2024, p. 13).

Do ponto de vista metodológico, a categoria colonialismo de povoamento não deve ser transposta de modo acrítico para o caso brasileiro; contudo, sua intuição estrutural mostra-se apropriadamente fecunda, sobretudo, porque permite compreender que o conflito territorial não se encerra por atos formais, decretos ou marcos jurídicos, mas tende a reorganizar-se institucionalmente em novas configurações históricas. Nessa perspectiva, a conquista, no Brasil, pode ser descrita por uma tríade analítica: terra (território), corpo (governança) e verdade (narrativa), na medida em que articula, simultaneamente, apropriação territorial, administração de populações e produção de regimes de legitimação histórica e jurídica. Assim, a guerra não se reduz à violência militar em sentido estrito, abrangendo também dispositivos estatais, jurídicos, econômicos e culturais que operam na regulação, contenção e neutralização da presença indígena como sujeito coletivo de direitos.

Desse modo, conclui Wolfe (2016, p. 166), contrariando o senso comum que sempre as consideraram antitéticas, remoção e assimilação seriam “dois lados da mesma moeda” (Wolfe, 2006, p. 393, tradução própria), com a assimilação se tornando somente um eufemismo para as intenções de apagamento / destruição / extermínio / extinção de indígenas. Para provar esse ponto, Wolfe aproxima duas frases famosas, a primeira do General genocida da Guerra da Secessão e das Guerras Indígenas Phil Sheridan (1831-1888), de que “O único índio bom é um índio morto” e a segunda do “bem intencionado” Brigadeiro-General Richard Pratt (1840-1924), fundador de um internato filantrópico para jovens indígenas e determinado a exterminar somente a “raça” desses jovens, mantendo sua “essência” humana: “Mate o índio que há nele e salve o homem” [...]. No colonialismo de povoamento, genocídio, mortes em massa, assassinatos e desapropriação cultural aparecem sob diversas formas e disfarces (Scheidt, 2024, p. 16).

Nessa chave interpretativa, a hipótese de guerra permanente adquire maior consistência, pois permite compreender que a continuidade da conquista não depende exclusivamente de formas abertas de violência armada, mas também de dispositivos de assimilação, tutela, classificação e administração da diferença, por meio dos quais a presença indígena é regulada, deslocada ou deslegitimada como sujeito coletivo territorialmente enraizado.

Tutela e pacificação como tecnologia de Estado

No caso brasileiro, a permanência do conflito contra os povos originários não se explica apenas pela recorrência de episódios de violência aberta, mas pela consolidação histórica de um regime tutelar e de práticas de pacificação que converteram coerção, expropriação e subordinação em linguagem de proteção, integração e administração. Nesse sentido, a contribuição de João Pacheco de Oliveira é assertiva, especialmente, ao analisar a pacificação e a tutela militar como modalidades de gestão de populações e territórios, e não como meros instrumentos episódicos de intervenção. Nos seus argumentos, Oliveira (2014) explicita justamente o propósito de focalizar distintas modalidades de gestão tutelar sobre territórios e populações em diferentes momentos da história brasileira, permitindo compreender a tutela como tecnologia política durável de governo, articulada à construção de alteridades e subalternidades.

Os processos de “pacificação” passaram a ser a marca distintiva do indigenismo brasileiro, símbolo de um tratamento fraterno dado às populações mais primitivas ainda existentes no país. Rondon adotava como lema para as colunas que avançavam pelo sertão contatando índios bravos “morrer se preciso for, matar nunca”, buscando evitar que seus comandados repetissem as experiências funestas do passado. A sua postura humanitária e fraterna foi tomada por Darcy Ribeiro e seus seguidores como exemplar para a compreensão da estrutura e dos objetivos da agência indigenista e para justificar a concessão aos indígenas de direitos diferenciais. Estes lhes assegurariam a preservação de seus usos e costumes primitivos, desde que vivendo sob a proteção dos agentes do Estado brasileiro, no interior de terras de domínio público, que lhes eram reservadas em usufruto exclusivo enquanto sobrevivessem como culturas distintas da sociedade nacional (Oliveira, 2014, p. 128).

Sob essa perspectiva, a tutela produz um efeito filosófico-político central: ela desloca os povos originários da condição de sujeitos coletivos de direito para a posição de objetos de administração estatal, autorizando intervenções, classificações, deslocamentos e restrições em nome de uma racionalidade protetiva que, na prática, reorganiza a assimetria de poder. A pacificação, nessa questão, não designa a superação do conflito, mas sua gestão diferencial por meios jurídicos, administrativos e militares. Em outros termos, a guerra não desaparece; ela se

reformula como governamentalidade, isto é, como administração continuada da diferença e do território, sem enfrentamento dos fundamentos históricos da expropriação. É precisamente a institucionalização de formas de violência normalizadas e funcionalmente integradas às dinâmicas de expansão econômica e de disputa pelo território que torna a hipótese de guerra permanente teoricamente mais robusta.

Necropolítica e produção de vulnerabilidade

A proposição da guerra permanente pode ser ainda mais aprofundada quando examinada pela lente dos regimes de produção de vulnerabilidade, isto é, por meio de arranjos políticos, econômicos, jurídicos e territoriais que distribuem de forma diferencial a exposição à morte, ao adoecimento, ao deslocamento forçado e à destruição das condições materiais de reprodução da vida. Nessa perspectiva, a violência contra povos originários não se reduz à letalidade direta (assassinatos, ataques armados, massacres), mas inclui também formas de morte lenta e de precarização sistemática decorrentes de desassistência, omissão estatal, invasões territoriais, contaminação ambiental, desestruturação alimentar e bloqueio de modos de vida territorialmente enraizados.

É nesse ponto que a categoria de necropolítica, em Achille Mbembe, torna-se empiricamente relevante para o caso indígena, desde que empregada com precisão conceitual e em articulação com a historicidade colonial da formação estatal brasileira. Mais do que nomear episódios extremos de violência, a necropolítica permite interrogar como certas populações passam a ser governadas sob regimes nos quais a soberania se exerce pela capacidade de expor à morte, deixar morrer ou tornar inviável a continuidade da vida coletiva.

Em diálogo com esse enquadramento, parte da literatura recente no Brasil tem buscado interpretar a violência contra povos indígenas como expressão de uma soberania seletiva, na qual a proteção jurídica formal coexiste com dispositivos concretos de abandono, permissividade e convivência diante da espoliação territorial e da destruição de condições de existência.

Ao nos depararmos com um cenário de ausência estatal [...], em que os menos favorecidos são sistematicamente dizimados – como vem ocorrendo com os povos indígenas no Brasil – nos encontramos diante de um exemplo claro do conceito de necropolítica. Nesse contexto, o Estado, ao invés de proteger a vida desses povos, assume uma postura de indiferença ou, pior, de co-nivência com sua eliminação. A frase de Achille Mbembe (2020, p. 5), que afirma que “[...] matar ou deixar viver constituem os limites da soberania [...] ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder”, resume bem essa lógica perversa. O poder soberano se manifesta no controle sobre quem vive e quem morre, transformando a vida dos indígenas em um campo de batalha onde sua existência é constantemente ameaçada. No Brasil, essa dinâmica é visível nas disputas por terras [...]. O Estado, ao se omitir ou ao alinhar-se aos interesses dos grandes proprietários, contribui para o genocídio silencioso dessas populações (Santos *et al.*, 2024, p. 21-22).

Essa leitura pode, quando articulada ao debate anterior sobre tutela e pacificação, estabelecer um cenário mais desafiador. Se, no plano histórico, a tutela converteu coerção e expropriação em linguagem de proteção e integração; no plano contemporâneo, a necropolítica explicita o correlato dessa racionalidade: a produção de populações permanentemente expostas a riscos extremos, cuja vulnerabilidade não é acidental, mas politicamente administrada. Em outros termos, a pacificação não elimina a guerra; ela pode funcionar como uma de suas metamorfoses institucionais, ao passo que a necropolítica evidencia o modo pelo qual essa guerra se inscreve nos corpos, nos territórios e nos circuitos de reprodução social.

Sob essa perspectiva, a noção de produção de vulnerabilidade oferece uma mediação conceitual importante entre violência direta e violência estrutural. Ela permite mostrar que a morte indígena não deve ser compreendida apenas como evento terminal (o homicídio consumado), e sim como resultado de uma cadeia de processos: enfraquecimento de garantias territoriais, invasão por agentes econômicos, restrição de acesso a caça, pesca e roça, contaminação de rios, aumento de conflitos armados, desassistência sanitária e alimentar, e impunidade reiterada. A letalidade, assim, aparece como ponta visível de um regime mais amplo de gestão diferencial da vida e da morte.

Perante essa compreensão, a hipótese de guerra permanente ganha novo alcance: ela não designa somente a persistência de confrontos territoriais; caracteriza um arranjo durável de soberania, economia e administração, no qual a expropriação territorial e a destruição das condições de vida se tornam mutuamente implicadas. O conflito permanece não apenas porque há violência, mas porque se reproduz institucionalmente uma ordem que deixa certas vidas mais expostas, menos protegidas e politicamente mais sacrificáveis. É precisamente nesse ponto que a articulação entre colonialismo de povoamento, tutela/pacificação e necropolítica ganha relevância teórica para o caso brasileiro, ao tornar inteligível a conversão da violência histórica em racionalidade governamental, isto é, em dispositivos de administração territorial, classificação de alteridades e regulação diferencial das condições de vida.

Regimes históricos e formas de guerra: uma linha do tempo interpretativa da conquista permanente

O estado de guerra permanente acontece quando a linha do tempo da conquista é lida não como sucessão de períodos encerrados, mas como reorganização histórica de um mesmo conflito estrutural. O que se modifica, ao longo do tempo, não é a existência da pressão sobre povos e territórios indígenas; é a combinação entre seus dispositivos: guerra aberta, tutela, integração forçada, disciplinamento administrativo, extração econômica, disputa narrativa e contenção jurídico-institucional. À luz dessa leitura, trata-se de compreender a história da conquista como passagem entre regimes de guerra, nos quais diferentes técnicas de poder se articulam para produzir expropriação territorial, subordinação política e deslegitimação epistemológica.

Conquista colonial: guerra aberta, captura de trabalho e fundação violenta da ordem

No período colonial, a conquista combinou guerra, epidemias, catequese, escravização e deslocamento forçado, de modo que a violência não deve ser lida como excesso ou desvio ocasional, e sim como método constitutivo da formação colonial. A

guerra territorial, nesse contexto, esteve desde o início vinculada à captura de mão de obra, ao controle de rotas e à apropriação de espaços estratégicos. Ao mesmo tempo, a dimensão cultural da guerra já se fazia presente por meio da catequese, da imposição linguística e da desqualificação de cosmologias indígenas, numa gramática de civilização que convertia destruição em missão.

Nesse ponto, a historiografia da história indígena, especialmente a organizada por Manuela Carneiro da Cunha (1992) é decisiva para deslocar o enquadramento tradicional que trata povos indígenas como pano de fundo da colonização. Tal deslocamento permite reconstituir a conquista como processo relacional, conflitivo e historicamente situado, no qual povos originários aparecem como agentes políticos, e não como resíduo de um passado superado. Esse reposicionamento historiográfico tem consequências teóricas importantes: ele impede que a violência colonial seja retrospectivamente naturalizada como etapa necessária da formação nacional.

Império e interiorização: racionalização da expansão e reordenamento territorial

No período imperial, a guerra não desaparece; ela muda de regime, convertendo-se progressivamente em tecnologia de expansão, ordenamento e administração territorial. A interiorização da ocupação, a consolidação de redes de circulação e a valorização política de novas frentes de povoamento intensificam a disputa por terras e por jurisdição, ao mesmo tempo em que a violência tende a ser recodificada sob os léxicos da civilização, da ordem e da integração do espaço nacional.

Nesse deslocamento, a coerção deixa de se apresentar apenas na forma de confronto explícito e passa a operar também por meio de dispositivos de governo: cartografia, legislação, classificação de populações, regulação de aldeamentos e definição de regimes de propriedade, que transformam conflitos de soberania e de territorialidade em problemas aparentemente técnicos de administração. Em um ponto de vista histórico e político-institucional, trata-se da passagem de uma guerra frontal para uma guerra administrada, na qual o vocabulário civilizatório funciona como forma de legitimação da expropriação. Como mostra

Manuela Carneiro da Cunha, a política indigenista oitocentista não pode ser compreendida apenas como debate abstrato sobre civilização, pois envolvia decisões concretas sobre tutela, incorporação forçada, terras e formas de governo das populações indígenas.

Nessa direção, a discussão sobre a civilização dos indígenas, longe de constituir mero debate doutrinário, articulava-se diretamente às alternativas de política indigenista e às formas de controle territorial no Império. Como sintetiza Manuela Carneiro da Cunha, no século XIX, a questão indígena “deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra [sic] para se tornar uma questão de terras” (Cunha, 1992, p. 133), deslocamento decisivo para compreender a centralidade da disputa territorial nas políticas imperiais.

República, tutela e desenvolvimentismo: integração como continuação da guerra

Ao longo da República, e de modo particularmente intenso no século XX, a lógica da conquista se rearticula sob a linguagem da tutela, da pacificação e da integração nacional. A guerra deixa de ser nomeada como guerra e passa a operar, com frequência, como pacificação administrativa, isto é, como produção de uma paz que pressupõe subordinação, assimetria e restrição da autonomia indígena. Grandes projetos de infraestrutura, frentes de colonização e políticas estatais de ocupação territorial frequentemente produziram deslocamentos, fragmentação de territorialidades e reconfiguração forçada de modos de vida.

Nesse regime, sobressaem duas camadas de conflito. A primeira é a guerra territorial-econômica, na qual a expansão de frentes produtivas (agrárias, extrativas, energéticas) se dá em tensão direta com terras e circuitos de reprodução indígena. A segunda é a guerra cultural e epistemológica, operada pela expectativa de que integração implique assimilação: tornar-se cidadão, nesse vocabulário, tende a significar deixar de ser indígena como sujeito coletivo diferenciado. A continuidade entre remoção e assimilação, já destacada no debate sobre colonialismo de povoamento, encontra aqui uma forma historicamente eficaz de institucionalização.

O Relatório Figueiredo (Brasi, 1967), redescoberto e revalorizado no debate público e acadêmico nas últimas décadas, constitui um marco documental decisivo para compreender como a política indigenista estatal pôde operar, em diversos contextos, não como proteção efetiva, mas como mediação institucional da violência. Ao apurar crimes praticados no âmbito do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), a comissão chefiada por Jáder de Figueiredo Correia trouxe à luz mais do que a corrupção administrativa, evidenciou um sistema de violações estruturais envolvendo conluio com fazendeiros, autoridades locais e interesses econômicos, além de trabalho forçado, torturas, cárcere, espoliação patrimonial, omissão deliberada de assistência e massacres. Nesse sentido, o relatório desestabiliza a autoimagem benevolente da tutela estatal e evidencia que, sob a linguagem oficial da proteção e da integração, podiam se reproduzir práticas de expropriação, abandono e extermínio. Manuela Carneiro da Cunha destaca que a Comissão Figueiredo produziu um relatório de quase 7 mil páginas que “denunciava com indignação crimes e violações de direitos humanos contra os indígenas” (Cunha, 2019, n. p.), com nomes, provas e descrição de práticas de corrupção, expropriação e violência física.

Em chave histórico-política, sua importância reside precisamente em demonstrar que a violência contra povos indígenas não se limitava a ações privadas ou marginais, pelo contrário, encontrava condições de possibilidade de manifestação dentro do próprio aparato administrativo. Desse modo, confirma-se a tese de que a guerra contra os povos originários também se reorganiza por meio de dispositivos estatais de gestão, omissão e encobrimento.

Presente: guerra multiescalar (territorial, econômica, mediática e jurídico-institucional)

No presente, a guerra permanente assume forma múltiplos planos, combinando pressão extrativista, disputa de narrativas, burocratização do reconhecimento e judicialização dos direitos territoriais. Não se trata de substituição de uma forma por outra, mas de sua sobreposição: a guerra é simultaneamente territorial, econômica, mediática e jurídico-institucional.

A dimensão territorial permanece decisiva. Para povos originários, território não se reduz à superfície física ou ao ativo fundiário; ele envolve condições de reprodução cosmológica, política, econômica e simbólica. Por isso, a disputa territorial é também disputa sobre regimes de prova, memória histórica e autoridade epistêmica: quem pode dizer o que conta como ocupação tradicional, vínculo territorial e continuidade histórica. Nesse quadro, o debate do marco temporal explicita de modo exemplar a violência jurídica retrospectiva: ao exigir prova de ocupação em 5 de outubro de 1988, a tese tende a converter expulsões pretéritas e violências históricas em obstáculo atual ao reconhecimento, transformando o fato colonial em critério jurídico de validação do direito. A dimensão jurídico-institucional é, portanto, central.

A Lei n. 14.701/2023, ao regulamentar aspectos do art. 231 da Constituição, estabeleceu-se como um ponto de condensação desse conflito. Em dezembro de 2025, o Supremo Tribunal Federal (STF) voltou a afastar a tese restritiva do marco temporal ao julgar a constitucionalidade da lei, reafirmando a incompatibilidade do critério temporal rígido com a proteção constitucional dos direitos originários; ao mesmo tempo, o próprio julgamento evidenciou que a arena jurídica permanece como espaço de disputa contínua, e não de pacificação definitiva.

A dimensão econômica da guerra aparece na pressão contínua de frentes extrativas e de captura de valor: garimpo, mineração, madeira, agronegócio e cadeias associadas, sobre terras indígenas e áreas de influência. Nesses contextos, a expropriação territorial se articula à produção de vulnerabilidade sanitária, alimentar e política, compondo circuitos de destruição que excedem a lógica de “ilegalidades pontuais”. O caso Yanomami é emblemático porque tornou visível a convergência entre economia predatória, invasão territorial, desassistência e crise humanitária. Ao mesmo tempo, dados do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) (Brasil, 2026) mostram a escala e a resposta ao problema: entre março de 2024 e janeiro de 2026, as áreas de garimpo ativo na TI Yanomami foram reduzidas em 98,77%, de cerca de 4.570 ha (2024) para 56,13 ha ao final de 2025. Longe de encerrar o debate, esses números refor-

çam o caráter estrutural do conflito e a necessidade de proteção territorial permanente.

A dimensão mediática e narrativa, por sua vez, não atua apenas como reflexo do conflito: ela funciona como infraestrutura de percepção pública, isto é, como condição de inteligibilidade, legitimação e operacionalização das demais formas de guerra. Produzir povos indígenas como obstáculo ao desenvolvimento, como sujeitos improdutivos, como fraude identitária ou como entraves à soberania nacional constitui uma estratégia de guerra discursiva que amplia a tolerância social à violência, naturaliza medidas restritivas e desloca o foco da violação de direitos para a suspeição sobre as próprias vítimas. Nesse plano, a disputa não se reduz à opinião pública em sentido estrito, mas envolve a disputa por gramáticas morais e políticas: quem defende território, vida e direitos coletivos pode ser narrado, em registros hegemônicos, como ameaça à ordem, ao progresso ou à segurança jurídica.

Essa camada inclui, de modo cada vez mais central, a desinformação digital (*fake news*, descontextualização, enquadramentos manipulados e campanhas de difamação), que opera como tecnologia de erosão da legitimidade pública das reivindicações indígenas. Em vez de apenas informar mal, a desinformação produz confusão estratégica, fragmenta a esfera pública, reativa estereótipos coloniais e oferece cobertura simbólica para práticas de violência territorial. Há, inclusive, registros recentes de circulação de *fake news* (Coletivo de Lideranças Indígenas da Terra Indígena Comexatibá – Povo Pataxó, 2026) em contextos de conflito fundiário envolvendo terras indígenas, bem como notas institucionais do poder público e de organizações indígenas contestando informações falsas sobre direitos e políticas indigenistas.

Ao mesmo tempo, é decisivo não tratar o espaço digital apenas como vetor de ataque. As organizações indígenas e lideranças originárias têm ampliado sua presença em redes sociais, plataformas de vídeo, campanhas digitais e circuitos de comunicação própria, convertendo esses ambientes em arenas de denúncia, memória, mobilização e produção de contranarrativas. Nessa chave, as redes não são apenas meios de circulação de conteúdo, mas espaços de agência política, articulação interétnica e dispu-

ta de autoridade discursiva, nos quais os povos indígenas deixam de figurar como objeto de representação e se afirmam como sujeitos de enunciação pública e crítica.

Por fim, a dimensão cultural-epistemológica deve ser compreendida como elemento estruturante da guerra permanente, e não como seu efeito secundário. A deslegitimação de línguas indígenas, cosmologias, regimes próprios de aprendizagem, formas de autoridade e modos de relação com a terra constitui uma tecnologia de dominação de longa duração, na medida em que intervém nos próprios critérios de validação do conhecimento, da política e da humanidade. Em termos analíticos, trata-se de uma disputa pelos regimes de verdade e pelas condições de enunciação: não apenas quem pode falar, mas em que termos algo pode ser reconhecido como saber, racionalidade e mundo comum.

Nesse ponto, a violência colonial não incide somente sobre corpos e territórios, mas também sobre a inteligibilidade das existências indígenas, por meio de processos de desqualificação epistemológica, folclorização e redução de modos de pensamento a crença, tradição ou cultura em sentido residual. É precisamente por isso que autores indígenas como Ailton Krenak e Davi Kopenawa, este em diálogo com Bruce Albert, são decisivos: mais do que testemunhas da violência histórica, são sujeitos de teoria, capazes de reconfigurar os termos do debate filosófico contemporâneo sobre natureza, progresso, devastação, técnica, humanidade e futuro.

Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak desloca a crítica ambiental para um plano ontológico-político mais profundo ao questionar a ficção moderna de uma humanidade separada da Terra, denunciando a pretensão universal de um modelo civilizatório que converte mundos plurais em uma única gramática de progresso. Já em *A vida não é útil*, sua crítica à utilitarização da existência radicaliza a interrogação sobre os fundamentos ético-políticos de uma ordem que subordina a vida à produtividade e à extração. Nesses termos, sua obra denuncia a devastação e propõe uma revisão das categorias com que a modernidade organizou a relação entre vida, valor e mundo.

De modo convergente, *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, possui importância epistemológica singular, porque não se limita a registrar um “testemunho indígena” sobre invasão, doença e destruição da floresta. A obra apresenta uma elaboração cosmopolítica que desafia a hierarquia colonial dos saberes e recoloca a floresta, os espíritos, a guerra e o futuro em outro regime de inteligibilidade. A relevância de Kopenawa, nesse sentido, está em tornar visível que aquilo que a tradição ocidental frequentemente classificou como mito, crença ou cosmologia também opera como teoria do mundo, com capacidade analítica e crítica para interpretar a violência colonial e seus desdobramentos contemporâneos.

Conclusão

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação de sua tradição, sua vida, sua cultura, que não coloca em risco, e nunca colocou, a existência nem dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, nem de outros seres humanos. [...] Um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, que habita casas de palha e dorme em esteiras no chão não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo inimigo dos interesses do Brasil, da nação, ou que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos 8 milhões de km² do Brasil. Vossas excelências são testemunhas disso (Krenak, [2026], n. p.).

A hipótese da guerra permanente permite compreender a conquista no Brasil como estrutura histórica de longa duração, e não como episódio encerrado no passado colonial. Essa chave analítica ressalta a continuidade de um conflito que se reorganiza por diferentes regimes de poder, combinando expropriação territorial, administração estatal, disputa normativa e produção de narrativas legitimadoras. Em vez de restringir a violência ao registro do confronto aberto, o capítulo mostrou como ela se converte também em técnica de governo: por meio da tutela, da pacificação, da burocratização do reconhecimento e da definição seletiva de critérios de legitimidade. Nessa perspectiva, a guerra não desaparece quando se institucionaliza; ela muda de forma, passando a operar também como gestão diferencial de direitos, temporalidades e populações.

Os casos recentes reforçam essa leitura. A Lei n. 14.701/2023, ao regulamentar o art. 231 da Constituição “para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas”, evidenciou a centralidade da arena jurídico-institucional na reorganização contemporânea do conflito. Já a retomada do tema pelo STF e a decisão noticiada em 18 de dezembro de 2025, reconhecendo a inconstitucionalidade da tese do marco temporal, recolocaram em primeiro plano a disputa sobre o próprio critério histórico-jurídico de reconhecimento territorial. Em paralelo, os dados do Relatório do CIMI (2024), com 211 assassinatos de indígenas e múltiplas formas de violência e omissão, mostram que não se trata apenas de controvérsia hermenêutica, mas de conflito material persistente, acoplado à fragilidade da proteção estatal e às pressões sobre os territórios.

Por isso, a relevância do debate ultrapassa o campo temático da política indigenista e alcança o núcleo da filosofia política e da teoria do Estado no Brasil. Discutir povos originários, à luz de *Guerras da conquista* e em diálogo com autores como Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira, Patrick Wolfe, Ailton Krenak e Davi Kopenawa, implica interrogar os fundamentos normativos da ordem política brasileira: a legitimidade territorial, o estatuto do direito diante da violência histórica, os limites de uma ideia de progresso assentada em expropriação e a capacidade do Estado de reconhecer formas plurais de existência e de racionalidade política. Em síntese, a questão indígena não aparece aqui como tema periférico. É um teste decisivo da democracia brasileira não apenas no que se refere a quem tem direitos, mas sobre quais vidas, histórias e mundos podem ser reconhecidos como plenamente legítimos no interior da nação.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. STF derruba tese do marco temporal para demarcação de terras indígenas. **Agência Brasil**, 18 dez. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-12/stf-derruba-tese-do-marco-temporal-para-demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). ICMBio contribui para queda de 98,77% do garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami. **Gov.br**, Brasília, 16 jan. 2026. Disponível em:

<https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/noticias/ultimas-noticias/icmbio-contribui-para-queda-de-98-77-do-garimpo-ilegal-na-terra-indigena-yanomami>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023**. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal e dispõe sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas. Brasília: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério do Interior. **Relatório Figueiredo**. Brasília: Ministério do Interior, 1967. Disponível em: <https://midia.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

COLETIVO DE LIDERANÇAS INDÍGENAS DA TERRA INDÍGENA COMEXATIBÁ – POVO PATAXÓ. Fazendeiros e pistoleiros promovem novos ataques na TI Comexatibá e espalham fake news para confundir a população. **Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)**, 24 fev. 2026. Disponível em: <https://apiboficial.org/2026/02/24/fazendeiros-e-pistoleiros-promovem-novos-ataques-na-ti-comexatiba-e-espalham-fake-news-para-confundir-a-populacao/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2024. Brasília: CIMI, 2025. Disponível em: CIMI. Acesso em: 12 fev. 2026.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2023. Brasília: CIMI, 2024. Disponível em: CIMI. Acesso em: 12 fev. 2026.

CUNHA, M. C. da. Povos da megadiversidade: o que mudou na política indigenista no último meio século. **Piauí**, n. 148, jan. 2019. Disponível em: <https://piaui.uol.com.br/materia/povos-da-megadiversidade/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CUNHA, M. C. da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS – FUNAI. Marco temporal volta à pauta no STF; entenda por que a tese é inconstitucional e viola os direitos dos povos indígenas. **Gov.br**, Brasília, 5 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco-temporal-volta-a-pauta-no-stf-entenda-porque-a-tese-e-inconstitucional-e-viola-os-direitos-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 12 fev. 2026.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. Invocação à terra. **Selvagem**, [S. l.], [2026]. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27_CONSTITUINTE.pdf. Acesso em: 14 maio 2026.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MILANEZ, F.; SANTOS, F. L. **Guerras da conquista**: da invasão dos portugueses até os dias de hoje. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2021.

OLIVEIRA, J. P. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa; 2016.

SANTOS, A. N. S.; JESUS, S. N.; MOURA, D. L. O. *et al.* Necropolítica indígena: causas e motivações do extermínio indígena no Brasil a partir da perspectiva do “processo civilizador” de Norbert Elias e da “política da morte” de Achille Mbembe. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 10, p. 1-30, 2024. DOI:10.55905/oelv22n10-034.

SCHEIDT, D. “Viemos para ficar”: uma introdução (e alguns questionamentos) aos estudos sobre colonialismo de povoamento. **Ilha do Desterro**, v. 77, p. e98805, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/CQKbXJdZHGqfYYMpzFYq5Hp/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

5

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS: CUANDO LA UNIVERSIDAD DIALOGA CON LOS TERRITORIOS DESDE PEDAGOGÍAS LIBERTARIAS

Leonardo Jiménez García⁹
Cezar Bueno de Lima¹⁰

Introducción

La universidad se encuentra inmersa en una crisis profunda que varios autores califican como *civilizatoria* y *epistémica*. Esta crisis civilizatoria refleja el agotamiento del modelo moderno-occidental capitalista, racista y patriarcal que ha prevalecido en nuestras sociedades. En este marco, la universidad hegemónica ha operado históricamente como una herramienta de colonización de territorios y saberes, formando sujetos funcionales al capitalismo global y reproduciendo un conocimiento fragmentado y eurocéntrico. Dicho de otro modo, la academia tradicional no solo ha ignorado los saberes de los pueblos, sino que activamente ha subordinado epistemologías no occidentales en complicidad con sistemas de opresión. Se cuestiona así la viabilidad del modelo de desarrollo vigente y la pretensión de un conocimiento único y universal.

Esta crisis es doble. Por un lado civilizatoria, porque pone en entredicho la sustentabilidad del paradigma de progreso y desarrollo dominante. Por otro, epistémica, porque evidencia las limitaciones de un conocimiento hegemónico que excluye otras formas de entender el mundo. En las últimas décadas, bajo influjo neoliberal, la educación superior se ha alejado de las necesidades de la vida y las comunidades, atrapada en lógicas de mercado del saber. La aparente “sinergia” entre universidad y empresa ha sig-

⁹ Magister en Educación y Derechos Humanos. Investigador y director del Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Autónoma de Medellín-Colombia. Conocer toda su producción académica en: <https://leonardojimenezgarcia.com/>.

¹⁰ Doctor en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUCSP). Profesor del Programa de Posgrado (Maestría y Doctorado) en Derechos Humanos y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUCPR) – Campus Curitiba. CV: <http://lattes.cnpq.br/8475304866655739>. E-mail: czarbueno@gmail.com.

nificado la subordinación de la academia a objetivos económicos: el conocimiento se valoriza más por su capacidad de lucro que por su pertinencia social. La producción académica se convierte en mercancía – “*mercancía cognitiva*” – y la universidad corporativa impulsa un auténtico “mercado del conocimiento”, moldeando al trabajador cognitivo propio del capitalismo contemporáneo. Esta mercantilización profundiza la crisis epistémica: el saber se aprecia principalmente por su rentabilidad económica, relegando su dimensión humanista y su potencial transformador.

Es imperativo destacar que la perspectiva político-académica hegemónica, eurocéntrica e individualista que caracteriza a los derechos humanos, en el contexto de las sociedades moldeadas por el capitalismo neoliberal, ha estado orientada por conocimientos, normas y discursos técnico-normativos procedentes de expertos universitarios. Con el respaldo de los grandes medios de comunicación, se tiende a limitar y conferir validación cognitiva a las dimensiones individuales y burguesas de los derechos humanos (derechos civiles y políticos), en detrimento del proceso de reivindicación, lucha e institucionalización colectiva de las dimensiones económicas, sociales y culturales de los derechos humanos en relación con los pueblos indígenas y afrodescendientes históricamente subyugados.

Frente a este escenario límite, pensadores críticos y movimientos sociales proponen construir universidades populares como espacios de liberación del conocimiento. Se trata de replantear radicalmente el papel de la universidad: abrir la educación superior a los saberes indígenas, afrodescendientes, campesinos y de los movimientos sociales, reconociendo la pluralidad de racionalidades y subjetividades. En síntesis, imaginar la universidad como un *territorio de encuentro* de voces históricamente excluidas. Esta perspectiva decolonial exige transformar no solo los contenidos académicos, sino también las formas de producción y circulación del conocimiento, avanzando hacia un paradigma de educación emancipadora. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, “*no hay justicia social global sin justicia cognitiva global*”, enfatizando la necesidad de valorar por igual los diversos saberes del mundo (Santos, 2018, p. 9).

Ante este contexto, en 2019 surge en la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA) en Medellín-Colombia el Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios (POMOTE)¹¹, como respuesta institucional innovadora a la crisis antes descrita. Este artículo presenta una reflexión sobre experiencias e iniciativas relacionadas: la creación del POMOTE (UNALUA/Medellín) y el Proyecto de investigación-acción en las escuelas (PPGDH/PUCPR).

En primer lugar, se explora la creación y propósito del POMOTE como un hito de diálogo entre universidad y comunidades. A seguir, se discute la importancia de desplegar programas de investigación-acción participativa de largo aliento, en contraposición a intervenciones efímeras. En tercer lugar, se analizan dos experiencias concretas –la *Escuela de Experiencias Vivas* y la *Escuela de Mapeo*– que ilustran pedagogías libertarias en acción.

En lo que respecta al proyecto de investigación-acción en las escuelas, la idea básica es acercar la universidad, como centro potencial de producción y socialización del conocimiento, a los estudiantes, profesores y familias de las escuelas públicas de secundaria del municipio de Curitiba (Paraná). Comenzando por la crítica teórico-metodológica a las formulaciones hegemónicas y eurocéntricas de los derechos humanos y de los modelos punitivos y verticalizadores de resolución de conflictos, la investigación cuestiona las categorías anteriores y, a continuación, busca involucrar a la comunidad escolar en los procesos de problematización, resignificación y socialización de valores y prácticas no violentas de resolución de conflictos, relacionadas con la defensa, el reconocimiento y la promoción de las diferentes dimensiones de los derechos humanos.

Finalmente, se examinan los impactos organizativos, epistémicos y territoriales de estos procesos. La hipótesis central es que la universidad, incluso en medio de su conflicto y crisis, puede reinventarse aprendiendo de los saberes populares y trabajando junto a los movimientos sociales. Ello nutre una educación crítica y emancipadora, verdaderamente comprometida con los derechos humanos y las luchas por la dignidad.

¹¹ <https://pomotecestudios.unaula.edu.co/>.

Crisis civilizatoria y epistémica de la universidad

El punto de partida de nuestro análisis es reconocer la crisis multidimensional que atraviesa la universidad en el contexto contemporáneo. Como ya se mencionó, diversos autores caracterizan esta crisis como *civilizatoria* – por el agotamiento de un modelo societal insostenible – y *epistémica* – por la quiebra de un paradigma único de conocimiento (Walsh, 2008, p. 134). La universidad moderna, fundada sobre la idea de universalidad del saber eurocéntrico, ha sido cómplice de la reproducción de lógicas coloniales. Históricamente, las universidades hegemónicas contribuyeron a silenciar o subalternizar otros conocimientos, al mismo tiempo que formaban profesionales ajustados a las necesidades del mercado y del orden socioeconómico establecido. Esto ha generado una brecha enorme entre la academia y las realidades de los pueblos.

En muchas regiones del Sur global, la universidad se distanció de las necesidades de las comunidades locales, atrapada en la búsqueda de rentabilidad y prestigio medido en rankings. Bajo el neoliberalismo, la educación superior abrazó la lógica empresarial: convenios con corporaciones, énfasis en patentes y rentabilización del saber, y la noción de los estudiantes como *clientes*. La idea de la universidad como bien público cedió terreno ante la idea de la universidad como empresa. En palabras de Paulo Freire, se requiere recuperar una educación liberadora, pues “*la educación verdadera es praxis: reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo*” (Freire, 1970, p. 7). En contraste con la visión bancaria y mercantil de la educación, la pedagogía crítica freireana aboga por un conocimiento al servicio de la transformación social y construido con la gente, no desde arriba.

Este llamado a reorientar la misión universitaria se encuentra en resonancia con movimientos que impulsan universidades populares, interculturales y decoloniales. Boaventura de Sousa Santos (2005) plantea, por ejemplo, una reforma emancipadora de la universidad que la abra a una *ecología de saberes*, reconociendo la diversidad epistemológica del mundo. Catherine Walsh (2008) también aboga por una *interculturalidad crítica*, entendida como un proyecto político-epistémico que construya conocimiento

“desde abajo” y desafíe la colonialidad del saber (Walsh, 2008, p. 140). Así, ante la crisis, emerge la exigencia de repensar la universidad no como *torre de marfil* al servicio de élites, sino como un espacio de diálogo de saberes comprometido con la justicia social y cognitiva. Este giro implica descolonizar la institución, transformando sus prácticas pedagógicas, investigativas y de relación con la sociedad.

El Centro de Estudios POMOTE: un diálogo entre universidad y territorios

En respuesta a las demandas de cambio, UNAULA dio un paso audaz al fundar en 2019 el Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios (POMOTE). Esta iniciativa representó un hito institucional: por primera vez, la universidad creó un programa dedicado expresamente a tejer lazos horizontales con organizaciones sociales y comunidades de base. El POMOTE nació con principios fundacionales claros –colaboración, horizontalidad, diálogo de saberes y desmercantilización del conocimiento –, buscando cerrar la brecha entre el saber universitario y los saberes locales. En otras palabras, se concibió como un puente que conectara la academia con los territorios, en un intercambio de saberes para el empoderamiento mutuo.

La misión del Centro POMOTE refleja esta vocación transformadora. Según sus lineamientos institucionales, su objetivo es *fomentar el diálogo de saberes mediante procesos de investigación-acción participativa y sistematización de experiencias que permitan a comunidades, movimientos e investigadores “hacer frente a la dominación epistémica y a las matrices epistemológicas tradicionales de la academia”*. Esto implica el reconocimiento de que la universidad no posee el monopolio del conocimiento válido, y que es indispensable crear espacios donde el saber popular y el saber académico se encuentren en condiciones de igualdad. En la práctica, el POMOTE busca democratizar la producción de conocimiento, partiendo del principio de que investigar no es “investigar sobre la gente” sino *investigar con la gente*. Este giro metodológico evoca la tradición de la investigación-acción participativa (IAP) desarrollada en América Latina por Orlando

Fals Borda y otros, donde las comunidades dejan de ser objeto de estudio para convertirse en sujetos activos que co-generan saber (Fals Borda, 1991, p. 35).

Con un equipo interdisciplinario de profesores, estudiantes y líderes comunitarios, el POMOTE se ha dedicado a generar procesos de Investigación – Acción – Participación orientados al fortalecimiento de las capacidades organizativas, metodológicas, narrativas y de articulación de las organizaciones sociales. Esto incluye recuperar y preservar los conocimientos generados desde las prácticas de poblaciones y movimientos en ámbitos como la pedagogía popular, la defensa del territorio, la movilización social y los derechos humanos. Cada palabra es clave: *investigación + acción + participación* implica que la producción de saber ocurre de la mano con la práctica transformadora; el fortalecimiento de capacidades indica que el proceso busca empoderar a los actores sociales en la producción de conocimiento; y la recuperación de conocimientos locales supone un acto de justicia epistémica, al valorar lo que las comunidades ya saben por experiencia y lucha e integrarlo como saber legítimo.

En sus primeros años, el Centro POMOTE se consolidó como un espacio de confluencia entre la universidad (sus docentes, estudiantes y recursos académicos) y los territorios (organizaciones de base, colectivos marginados y sus saberes). Institucionalmente, la existencia de POMOTE reconoce que la universidad debe dialogar con la sociedad de manera más profunda, no asistencialista ni extractiva, sino transformadora para ambos lados. Esta iniciativa ha posicionado a la UNAULA como un referente en pensamiento crítico y decolonial en la región, al tiempo que la compromete con las luchas sociales de su entorno. En palabras de Orlando Fals Borda, esfuerzos así implican “*devolver los saberes a sus contextos de origen*” como parte de un ciclo virtuoso de investigación y acción (Fals Borda, 1987, p. 332). La universidad aprende de la comunidad y viceversa, rompiendo jerarquías cognitivas. POMOTE encarna, en suma, el desafío de una academia que sale de su zona de confort para convertirse en compañera de camino de los movimientos sociales.

Importancia de los programas de investigación-acción de largo aliento

Una lección crítica aprendida en el trabajo con comunidades es la importancia de la continuidad en el tiempo. Transformar realidades no puede ser fruto de esfuerzos efímeros ni de proyectos aislados y cortoplacistas. Por ello, los programas de investigación-acción participativa de *largo aliento* se revelan fundamentales para lograr cambios sostenibles. ¿Por qué la duración y la persistencia son tan importantes? En primer lugar, porque solo el trabajo prolongado permite construir confianza mutua entre universidad y población; las relaciones genuinas requieren tiempo, sobre todo en contextos donde la academia históricamente ha estado ausente o ha actuado de forma utilitaria. En segundo lugar, porque las problemáticas sociales y territoriales son complejas y cambiantes, y entenderlas profundamente – así como acompañar procesos de transformación – demanda una presencia continuada y flexible.

El caso de POMOTE ilustra esta lógica de procesos prolongados. En lugar de una intervención puntual de uno o dos años, el Centro ha desarrollado su labor en fases sucesivas, aprendiendo y ajustando sobre la marcha. Después de los primeros años piloto, el programa consolidó redes de confianza, metodologías participativas adecuadas al contexto y una producción académica pertinente. Todo ello constituyó un cimiento sólido para etapas posteriores. La fase inicial (2019 – 2020) permitió mapear actores y necesidades, y ejecutar proyectos piloto; la fase de consolidación (2021 – 2022) afianzó metodologías y expandió las alianzas; en la fase actual, POMOTE se proyecta a profundizar y ampliar los logros previos, enfrentando nuevos desafíos emergentes (como la articulación con políticas públicas locales). Esta escalabilidad solo fue posible gracias a la inversión sostenida de tiempo y esfuerzo: las relaciones y capacidades construidas en la fase uno nutrieron la fase dos, y así sucesivamente.

Un elemento clave de los procesos de largo plazo es el tejido de redes de conocimiento. POMOTE, por ejemplo, promueve explícitamente la creación de redes de colaboración entre movimientos sociales, organizaciones comunitarias e instituciones académicas para la co-producción del conocimiento. Este

entramado de aliados multiplica el impacto y permite que las experiencias locales dialoguen entre sí y con la academia. Con el tiempo, tales redes devienen en comunidades de aprendizaje e innovación social, donde se comparten metodologías, se comparan resultados y se sostienen mutuamente los procesos. Un proyecto de corta duración difícilmente lograría este nivel de articulación colectiva y confianza interinstitucional.

Además, la naturaleza misma de la investigación-acción participativa (IAP) requiere tiempo para desplegar sus ciclos virtuosos de *investigación-reflexión-acción-reflexión*. Por ejemplo, se investiga una problemática junto a la comunidad; luego se devuelven y discuten los hallazgos con esa misma comunidad; de esa reflexión conjunta se decide una acción de cambio; posteriormente se observa el efecto de la acción y se investiga nuevamente, iniciando otro ciclo. Este enfoque dialógico y reflexivo recuerda el principio de Fals Borda de “*retribuir los saberes*” a sus protagonistas originales (Fals Borda, 1991, p. 22). Académicos y comunitarios repiensen juntos estrategias, lenguajes y prácticas para socializar el conocimiento generado, asegurando que realmente contribuya a la transformación de esos contextos. El conocimiento, así, no viaja en una sola dirección (de la academia al campo), sino que circula de ida y vuelta, enriqueciendo a todos los actores. Este ir y venir no es instantáneo; requiere paciencia, iteración y, sobre todo, un compromiso ético-político sostenido en el tiempo.

Insistir en la duración es también una postura crítica frente a la lógica dominante de los proyectos efímeros, muchas veces impuestos por modelos de financiación de corto plazo. Si verdaderamente aspiramos a resultados estructurales –como el empoderamiento comunitario, cambios culturales o incidencia en políticas locales – necesitamos procesos de larga duración. Experiencias como POMOTE demuestran que manteniendo la presencia en los territorios y acompañando por años, se pueden cultivar liderazgos locales fuertes y conocimientos endógenos. La universidad, de este modo, se convierte en socia de las comunidades en sus luchas, más que en una visitante pasajera. Esta perspectiva de largo aliento entronca, finalmente, con la idea de una pedagogía de la esperanza y la persistencia: creer en los pro-

cesos a fuego lento y en la capacidad transformadora de la praxis colectiva a lo largo del tiempo.

Experiencias libertarias: la Escuela de Experiencias Vivas y la Escuela de Mapeo

Pasemos ahora a dos experiencias concretas impulsadas desde POMOTE que encarnan los principios anteriormente expuestos. Se trata de proyectos formativos emancipadores que podemos considerar referentes metodológicos y pedagógicos libertarios por su carácter participativo, horizontal y transformador: la *Escuela de Experiencias Vivas* y la *Escuela de Mapeo*. Cada una, en contextos distintos, muestra cómo la confluencia entre universidad y comunidad puede generar conocimiento liberador y acciones concretas en favor de los derechos humanos.

Escuela de Experiencias Vivas (EEV)

La Escuela de Experiencias Vivas (EEV)¹² surgió en 2017 como un proyecto pedagógico innovador en el marco de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de UNAULA. Su propósito fue articular la tradición de la educación popular con la metodología de la *sistematización de experiencias*. La EEV respondió a una necesidad sentida por muchos colectivos sociales: la falta de herramientas para reconocer y producir saber a partir de sus propias prácticas. En términos simples, las organizaciones de base realizan una enorme labor en sus territorios, pero a menudo no logran extraer aprendizajes sistemáticos ni comunicar sus logros más allá de su círculo inmediato. La Escuela fue diseñada junto con estas organizaciones para fortalecer sus capacidades de reflexión crítica y documentación de sus vivencias, desarrollando diplomados, talleres y encuentros donde activistas y educadores populares aprenden a sistematizar sus luchas.

La *sistematización de experiencias*, tal como la entiende la EEV, es mucho más que recopilar datos o redactar informes: es un proyecto político y epistémico que reflexiona críticamente sobre la realidad, orienta deliberadamente la práctica y la recrea

¹² <https://pomotecestudios.unaula.edu.co/experiencias-vivas-escuela-sistematizacion-conocimientos-locales/>

en busca de la emancipación social. En el contexto de la EEV, cada colectivo social participante se convierte en investigador de su propia práctica, analizando qué hacen, por qué lo hacen, qué resultados obtienen, y cómo pueden transformar su entorno con ese conocimiento. Este enfoque libertario se distancia de la visión instrumental de la sistematización (aquella que la ve solo como técnica neutral o consultoría externa para rendir cuentas a financiadores). Por el contrario, la EEV enfatiza el empoderamiento social y político que ocurre cuando las colectividades recuperan sus saberes, comprenden críticamente su realidad y asumen su hacer como un compromiso ético-político de transformación. Es *libertaria* porque libera el conocimiento de las jerarquías académicas: reconoce que las y los oprimidos producen teoría desde su práctica, y que esa teoría es válida y necesaria.

A lo largo del período 2017 – 2022, la Escuela de Experiencias Vivas realizó tres cohortes de su Diplomado en Sistematización de Experiencias con organizaciones sociales de varias regiones de Colombia (Antioquia, Boyacá, Cundinamarca, Cauca, Tolima, entre otras). Además, ofreció cursos para educadores populares y facilitó encuentros nacionales de colectivos. Los resultados han sido significativos: numerosas organizaciones se apropiaron de la metodología y emprendieron sus propios procesos de sistematización, produciendo conocimientos de manera colaborativa y circular. Muchas elaboraron reflexiones profundas sobre sus prácticas más significativas y plasmaron en documentos, videos o piezas radiales la memoria de sus luchas. Este es un logro enorme en términos de sostenibilidad y multiplicación: la semilla de la EEV germinó en múltiples rincones, dejando capacidad instalada en las bases sociales. Podemos imaginar colectivos de jóvenes, de mujeres, de comunidades rurales, documentando sus historias, analizando críticamente su realidad local y conectándose con otros, en un proceso de educación popular en red. La EEV, en síntesis, activó un círculo virtuoso de investigación popular: aprender de la propia práctica para transformarla, compartiendo ese aprendizaje con otros colectivos en una dinámica de mutuo enriquecimiento.

Escuelas de Mapeo participativo

La Escuela de Mapeo¹³ es otra iniciativa emblemática, nacida de la colaboración entre POMOTE y la comunidad internacional de cartografía abierta (*OpenStreetMap*). Iniciada en 2018, la Escuela de Mapeo se inscribe en un movimiento más amplio de cartografía social participativa, impulsado por alianzas con el *Humanitarian OpenStreetMap Team* y colectivos locales de mapeadores. Su enfoque metodológico consiste en entrenar a líderes y lideresas comunitarias en herramientas de mapeo libre (digitales y de campo) para que puedan representar su territorio, identificar riesgos y recursos, y así incidir en soluciones a problemas locales. Esta Escuela se desarrolló en barrios de ladera de Medellín vulnerables a riesgos ambientales (deslizamientos, inundaciones), uniendo a activistas de datos abiertos, académicos y habitantes barriales en el esfuerzo común de democratizar la producción de datos geográficos y poner el mapeo al servicio de causas humanitarias y de resiliencia climática.

Los resultados de la Escuela de Mapeo son tangibles y poderosos. Por un lado, se crearon mapas comunitarios que visibilizan barrios históricamente excluidos de la planificación oficial. Estos mapas colaborativos, elaborados por los propios jóvenes y líderes locales, permitieron identificar puntos críticos de riesgo (zonas propensas a deslizamientos, por ejemplo) y recursos comunitarios (rutas de evacuación, centros comunitarios, sitios seguros). A partir de esta información, las comunidades pudieron implementar sistemas locales de alerta temprana frente a emergencias ambientales, e incidir en la exigencia de obras de mitigación a las autoridades. Por otro lado, se formó un grupo de *mapeadores comunitarios* empoderados, capaz de continuar produciendo información territorial abierta y *soberana* en el futuro. En esencia, la Escuela de Mapeo logró que el acto de mapear dejara de ser un privilegio técnico de expertos o entidades gubernamentales, y pasara a ser una herramienta popular de autogestión del territorio. Esto es plenamente coherente con una pedagogía libertaria: un conocimiento técnico sofisticado (como los Sistemas de Información Geográfica y la cartografía digital) se pone en manos de la gente común para que lo use en defensa

¹³ <https://pomotecestudios.unaula.edu.co/escuelademapeo/>.

de sus derechos – por ejemplo, para exigir medidas de prevención de desastres o para planificar de manera participativa el mejoramiento de su barrio. Además, la experiencia se conectó con una red más amplia – la Red de Mapeo Abierto de América Latina y el Caribe – mostrando cómo desde lo local se puede contribuir a un movimiento global de conocimiento común.

Tanto la EEV como la Escuela de Mapeo se sostienen en principios compartidos: participación activa, horizontalidad en las relaciones (diluyendo la distinción tradicional entre educador y aprendiz, pues todos enseñan y aprenden), aprendizaje situado en la realidad concreta, y orientación a la acción transformadora. Son, sin duda, ejemplos vivos de pedagogías libertarias, entendidas como pedagogías de la liberación en la tradición freireana. Asimismo, muestran el rol que puede jugar la universidad acompañando y potenciando procesos sociales autónomos, en lugar de dirigirlos desde arriba. En estas escuelas, la universidad aporta recursos (metodológicos, humanos y cierta legitimidad institucional), pero a la vez *aprende* de la sabiduría territorial que traen las comunidades. Se trata de un intercambio en el que todos ganan en conocimiento y en capacidad de acción.

Impactos y transformaciones: organizativas, epistémicas y territoriales

Finalmente, cabe preguntarse qué impactos concretos han tenido estos esfuerzos de diálogo universidad-territorios y de pedagogías libertarias. Es importante evaluar en qué medida estas iniciativas están generando cambios reales en diversos planos. Podemos identificar al menos tres dimensiones de impacto: la organizativa, la epistémica y la territorial, a las cuales se suma un impacto institucional dentro de la propia universidad.

Transformaciones organizativas: Los procesos de largo plazo y las escuelas formativas descritas han fortalecido a las organizaciones sociales participantes. Muchas colectividades adquirieron nuevas capacidades organizativas: metodologías para el trabajo interno, herramientas para planificar sus acciones, y destrezas para comunicar sus historias y resultados. En el caso de la Escuela de Experiencias Vivas, por ejemplo, diversas organizaciones

incorporaron de forma permanente la práctica de la sistematización dentro de su quehacer – es decir, adoptaron el hábito de reflexionar y documentar continuamente sus experiencias. Esto se traduce en organizaciones más reflexivas y “aprendientes”, mejor articuladas en red y con mayor reconocimiento mutuo. Además, iniciativas como POMOTE contribuyeron a tejer alianzas sólidas: redes como la *Red de Mapeo Abierto* o la *Red Bien Común* (mencionadas en las actividades de POMOTE) conectan movimientos de distintos lugares en agendas comunes. Tales alianzas amplían el radio de acción de las luchas locales y permiten intercambiar experiencias, generando un movimiento socio-educativo más amplio. En resumen, las organizaciones populares involucradas hoy son más fuertes, cuentan con capacidades instaladas (p. ej., mapeadores comunitarios formados, promotores de derechos humanos capacitados) y se articulan en plataformas colectivas, aumentando su poder de incidencia.

Transformaciones epistémicas: Quizá la más profunda, aunque menos visible a simple vista, es la transformación en el campo del conocimiento. Gracias a estos procesos, se ha comenzado a reconocer el saber de las comunidades como un saber válido, derribando en la práctica la jerarquía que situaba a la academia por encima. Este es un paso hacia lo que Boaventura de Sousa Santos llama “justicia cognitiva”, que consiste en valorar por igual los diferentes modos de conocer el mundo (Santos, 2009, p. 89). En términos concretos, la producción de conocimientos comunes y su libre circulación robustecen las capacidades locales a la vez que reivindican el valor epistémico de las prácticas de los oprimidos. Hoy vemos, por ejemplo, que los mapas producidos por comunidades están informando planes municipales de gestión del riesgo; o que las memorias de organizaciones juveniles, sistematizadas por ellas mismas, comienzan a ser citadas en espacios académicos. La autoría del conocimiento se diversifica e incluso se difumina, en tanto es resultado de colaboraciones horizontales. En palabras de Catherine Walsh, se trata de forjar una “*interculturalidad crítica*” donde el conocimiento se construye desde abajo como parte de un proyecto político de decolonización (Walsh, 2008, p. 146). Que la universidad avale y difunda los saberes subalternos constituye

un cambio epistémico mayor: implica que estamos aprendiendo a pensar *desde los comunes*, desde la colectividad, y no solo desde las élites ilustradas. Esta apertura cognitiva, aunque incipiente, sienta las bases para una ciencia social más democrática, pertinente y en diálogo con la vida.

Transformaciones territoriales: En cuanto a cambios materiales en los territorios, aunque los procesos están en curso, ya podemos señalar impactos concretos. Varias comunidades han mejorado su capacidad de incidencia ante instituciones públicas. Por ejemplo, con mapas en mano y datos producidos por ellas mismas, líderes barriales de Medellín lograron abrir diálogos con la Alcaldía sobre la gestión del riesgo y la planificación urbana, influyendo en decisiones que les afectan directamente. Incluso, los mapeos comunitarios literalmente pueden salvar vidas, al contribuir a la prevención de desastres (identificando zonas de peligro) y a la organización vecinal frente a emergencias. Por otro lado, la apropiación de metodologías como la sistematización empoderó a comunidades rurales y urbanas para defender su territorio y su memoria: al documentar violaciones de derechos humanos o resistencias al despojo, cuentan con más herramientas para exigir justicia y visibilizar sus problemáticas. Se observan también transformaciones subjetivas en el territorio: jóvenes que participaron en estos procesos ahora se reconocen como *investigadores populares* y asumen un liderazgo diferente en sus veredas o barrios; mujeres que narraron sus memorias en proyectos de POMOTE (por ejemplo, en talleres de *Memorias Sonoras* donde mujeres raperas contaron sus historias) ganaron confianza y poder para hablar en público. En síntesis, los territorios se fortalecen cuando sus habitantes se organizan en torno al conocimiento de sus propias realidades. La frase “el saber es poder” cobra aquí pleno sentido: apropiarse del saber sobre el propio entorno se traduce en capacidad para transformarlo.

Impacto en la universidad misma: No hay que olvidar que estos procesos también transforman a la propia institución universitaria (aunque esto a veces sea menos evidente o más lento). A través de POMOTE y experiencias afines, la UNAULA se está reconfigurando como una universidad más crítica, abierta y en diálogo con su contexto, entrando en “*conflicto creativo*” con el

modelo tradicional. La presencia constante en los territorios y los convenios de cooperación con organizaciones de base están ensanchando la función social de la universidad y redefiniendo su identidad. Los académicos participantes han enriquecido sus marcos teóricos con las perspectivas de los saberes populares, volviendo sus investigaciones más pertinentes socialmente. Sin embargo, surge el desafío de cómo las universidades evalúan y reconocen este tipo de trabajos. Los sistemas de evaluación académica tradicionales – basados en índices bibliométricos, publicaciones indexadas, rankings internacionales, etc. – suelen ser insuficientes, e incluso inadecuados, para valorar el impacto de un programa como POMOTE. Aquí el éxito no se mide solo en artículos publicados, sino en empoderamiento comunitario, incidencia política o preservación de memorias locales. Por eso, desde estos espacios surge la pregunta: *¿Qué indicadores o métricas alternativas pueden desarrollar las instituciones para evaluar la investigación desde perspectivas no hegemónicas?* Este es un llamado a que también internamente la universidad se descolonice, cambiando la manera en que entiende la excelencia y la relevancia académica. Que un grupo de pobladores cree un mapa que evita una tragedia debería ser tan celebrado como la publicación de un artículo en una revista de alto impacto, ¿no es cierto? Avanzar en esta dirección garantizará que las transformaciones mencionadas no queden marginalizadas, sino que impulsen una renovación estructural de la universidad en su conjunto.

Es en esta perspectiva que el Proyecto Investigación-Acción, vinculado al Programa de Posgrado en Derechos Humanos y Políticas Públicas (PPGDH) de la Pontificia Universidad Católica de Paraná, ha llevado a cabo investigaciones e iniciativas de acción colectiva en escuelas públicas de secundaria del municipio de Curitiba (Paraná).

Proyecto de Investigación-Acción en las Escuelas – PUCPR

Entre las múltiples facetas de la violación de los derechos humanos y la necesidad de que la comunidad escolar participe y delibere en los procesos de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar.

Ante la realidad económica, política y sociocultural caracterizada por la persistencia de la desigualdad, la exclusión y las situaciones de violencia que, a menudo, atraviesan la vida cotidiana escolar, el proyecto de investigación-acción en las escuelas enfatiza la relevancia de emprender esfuerzos teóricos interdisciplinarios de análisis y comprensión de la naturaleza polisémica de las categorías de violencia y derechos humanos y manejo de conflictos, así como realizar investigaciones de campo junto a la comunidad de sujetos que en su vida cotidiana enfrentan y necesitan lidiar con una gama de conflictos que ocurren en el espacio escolar y repercuten en otros espacios del territorio urbano.

Los investigadores involucrados sugieren que la distancia entre los propósitos oficiales de resolución de conflictos en el espacio escolar y la comprensión y las expectativas que los estudiantes formulan en relación con el contenido de los conflictos resulta, al menos en parte, de la manera en que la propia comunidad escolar (estudiantes, sus familias, docentes, dirección y personal administrativo de la escuela y de la comunidad local) interpreta la ocurrencia de conflictos, así como a la creación de espacios de diálogo y deliberación, enfatizando los principios de responsabilidad (individual y colectiva) en la gestión pacífica de los conflictos. La participación directa y activa de los sujetos en las situaciones de conflicto que les conciernen podría, además, evitar la aplicación de soluciones verticalizadas, culpabilizadoras, estigmatizantes y que violan los derechos humanos en el ámbito escolar.

Paralelamente a esto, la apertura de espacios de participación, diálogo y toma de decisiones, en el sentido de otorgar a cada adolescente y joven el derecho a ser escuchado, a expresarse y a decidir, ante la ocurrencia de un conflicto determinado, fomenta la coproducción de conocimientos y prácticas innovadoras susceptibles de ser incorporadas y utilizadas por la propia institución escolar, no solo como estrategia de contención y gestión pacífica de los conflictos, sino también como principio educativo de democratización y socialización de los derechos humanos en el ámbito escolar.

Ante lo expuesto anteriormente, el equipo de investigación, compuesto por profesores y estudiantes de pregrado y posgrado,

planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores que explican y/o potencian las situaciones de violencia y, por ende, la negación de los derechos humanos de estudiantes y educadores de las escuelas públicas de educación secundaria y preparatoria en el municipio de Curitiba?

A partir de este problema surgió el proyecto de investigación Las múltiples caras de la violación de los Derechos Humanos en Paraná: municipio de Curitiba, que constituye la primera etapa de un proyecto de investigación más amplio titulado «Las múltiples caras de la violación de los Derechos Humanos en Paraná», aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la PUCPR – CAAE: 78343617.5.0000.0020 – Dictamen: 7.678.171/2025

El objetivo de la investigación es comprender qué piensan los estudiantes de secundaria sobre las categorías de violencia, derechos humanos, proyecto de vida y formas de gestión de conflictos. El desarrollo de esta fase de la investigación adopta la modalidad de investigación-acción, participativa y deliberativa, abarcando instituciones escolares (escuelas públicas de secundaria) entendidas aquí como unidades sociales configuradas por múltiples relaciones de saber-poder y hacer.

La elección del enfoque teórico-metodológico rechaza la idea de una neutralidad científica derivada de modelos de racionalidad que propugnan el distanciamiento entre el sujeto y el objeto de la investigación, y destaca que los valores (visiones del mundo) están presentes en todas las etapas de la investigación participativa y deliberativa (diagnóstico, elaboración y ejecución del plan de acción). La realización de la investigación en las escuelas adopta las reflexiones de Paulo Freire, según las cuales:

Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error, en realidad, no es tener un cierto punto de vista, sino absolutizarlo y desconocer que, aun cuando su punto de vista sea correcto, es posible que la razón ética no siempre esté de su lado (Freire, 1996, 7).

A continuación se resumen el posicionamiento teórico-metodológico y el análisis de las categorías analíticas incluidas en el proyecto PA en las escuelas.

Cuadro 1 – Categorías analíticas y orientación teórica

Categorías	Teoría crítica
Violencia/ conflicto	La teoría crítica interpreta estos conceptos como el resultado de construcciones sociohistóricas enmarcadas en el contexto de sociedades caracterizadas por una distribución desigual del poder económico, político, académico e institucional. En el ámbito académico y de la investigación de campo, la construcción de verdades científicas relacionadas con las categorías en cuestión implica considerar la existencia de valores y asimetrías de poder que interfieren en la elección del tema, en el desarrollo de la investigación y en el resultado deseado. Por lo tanto, el grado de rigor y exigencia académica necesarios para la producción de conocimiento científico difiere de los postulados de la lógica positivista, ya que el esfuerzo requerido para la producción de conocimiento válido no significa abstraer o inmunizar al investigador o investigadora de las relaciones de valores, intereses y proyectos sociopolíticos vigentes en el contexto social y de sus instituciones del movimiento histórico.
Derechos humanos	
Justicia restaurativa	

Elaboración: Lima (2025).

Instituciones asociadas al Proyecto de Investigación-Acción (PA) en las escuelas.

El Proyecto de Investigación-Acción en las Escuelas/Educación Secundaria, desarrollado en el marco del Núcleo de Derechos Humanos y del Programa de Posgrado en Derechos Humanos y Políticas Públicas (M/D) de la PUCPR, tiene como objetivo comprender la realidad de cada escuela en el territorio y promover iniciativas de intervención a corto, mediano y largo plazo, contabilizando respectivamente los plazos de 12, 36 y más de 36 meses de actuación del equipo de investigación en el terreno de la escuela.

La realización de la investigación cuenta con la colaboración del Núcleo Regional de Educación del municipio de Curitiba, del Tribunal de Justicia de Paraná-TJPR (Taller de Innovación Social/

Diseño de las etapas de realización de la investigación-acción (PA) en las escuelas

El diseño de la investigación-acción contempla cuatro etapas: i) realización de la investigación-acción en las escuelas, priorizando lo que los estudiantes y los educadores piensan sobre la violencia, los derechos humanos y la justicia restaurativa (manejo de conflictos); ii) presentación de los resultados de la investigación a la comunidad escolar. A partir de la comunicación de los resultados de la investigación, se espera que la comunidad escolar establezca una jerarquía de los problemas considerados importantes y que deben resolverse o mitigarse dentro de la comunidad escolar. iii) Oferta de cursos de formación a la comunidad escolar y establecimiento, a través del diálogo, de la problematización, el análisis y la resignificación de las categorías de análisis e investigación; iv) Sensibilizar e involucrar a los miembros de la comunidad escolar que participaron en los cursos de formación en el proceso dialógico de replicación, perfeccionamiento y actualización de los contenidos abordados entre los estudiantes, los profesores, el equipo pedagógico y los funcionarios de la escuela. La oferta y replicación de los cursos de formación tiene como objetivo, en un primer momento, sensibilizar sobre la participación directa de estudiantes y educadores en los procesos de toma de decisiones en el espacio escolar; v) Instituir indicadores a corto, mediano y largo plazo como criterio de evaluación de los resultados de la aplicación de la JR (resolución y prevención de conflictos) y la promoción de la cultura de los derechos humanos en el ámbito escolar.

Procedimientos metodológicos de la PA en las escuelas

El uso de grupos focales y la elaboración de cuestionarios cerrados de opción múltiple y/o abiertos constituyen las técnicas de recopilación de información de los participantes en la investigación. El uso de la técnica de grupos focales contribuye a la recopilación de información cualitativa, revela experiencias,

percepciones, ideas, sentimientos y dificultades vividas por los grupos de entrevistados que explican y/o debaten un guion de preguntas, compartiendo sus experiencias e interactuando sobre sus ideas con el fin de desentrañar el objeto de estudio, así como revelar nuevos fenómenos.

Para esta fase de la investigación se utilizará un guion de preguntas elaborado previamente. Se prevén los siguientes procedimientos y etapas:

La realización del grupo focal abarcará a estudiantes de entre 14 y 17 años matriculados regularmente en 10 escuelas públicas de enseñanza secundaria distribuidas en cada una de las 10 regiones que conforman el municipio de Curitiba-PR. En cuanto a la aplicación de un cuestionario cerrado de opción múltiple a los profesores, al personal de las escuelas y a los familiares, padres y/o responsables de los adolescentes en los territorios de referencia de la institución escolar.

Conclusiones

Las experiencias analizadas muestran un camino de esperanza en medio de la crisis universitaria. Cuando la universidad dialoga humildemente con los territorios y con los saberes populares, se reinventa a sí misma. Hemos visto cómo la educación y los derechos humanos se entrelazan de forma viva cuando el conocimiento se pone al servicio de la vida digna, la memoria y la justicia social. Este diálogo libertario no está exento de tensiones ni obstáculos, pero ha demostrado que es posible construir un “*sentir-pensar*” colectivo donde académicos y comunidades sueñan juntos otros mundos posibles. En palabras de Paulo Freire, la educación auténtica se da en la comunión y en la liberación mutua; aquí vemos una materialización de esa idea en la relación universidad-comunidad.

Por supuesto, los desafíos persisten. Garantizar la sostenibilidad financiera de estos programas, lograr que iniciativas así se institucionalicen sin perder su esencia crítica, y replicarlas en otros contextos manteniendo la participación genuina, son tareas por delante. No obstante, los logros alcanzados confirman que otra universidad no solo es posible, sino que ya está en cons-

trucción desde las *periferias* y los márgenes, allí donde brotan experiencias pedagógicas emancipadoras. Como se ha señalado, la paz y un desarrollo verdaderamente humano solo serán viables si la universidad deviene un campo de re-existencia y co-creación de nuevos mundos junto con los pueblos. En esa tarea de reimaginar la educación superior y vincularla a las luchas por la dignidad, radica un potencial transformador enorme.

Aunque el desarrollo de los derechos humanos incorpora un proceso de lucha social por la conquista de derechos, es importante destacar que, en el marco del modo de producción capitalista neoliberal y eurocéntrico, el modelo de sociabilidad burguesa hegemoniza la narrativa de los derechos humanos y marca el consenso político-académico y normativo a escala planetaria. Por lo tanto, es imperativo incorporar reflexiones, análisis e investigaciones empíricas decoloniales que otorguen centralidad a los intereses y demandas de derechos de los sujetos, grupos y clases sociales oprimidos, marginados y marcados por largos períodos de colonización. Incluyendo aquí la persistencia hegemónica de la narrativa político-jurídica y académica de los Derechos Humanos, de matriz occidental, configurada por la tesis generacional de los DH que atribuye primacía a la materialización de los derechos civiles y políticos, omitiendo o subyugando la urgencia de atribuir igual legitimidad y eficacia político-normativa e institucional a los derechos económicos, sociales y culturales.

En conclusión, educación y derechos humanos dejan de ser conceptos abstractos para cobrar vida en prácticas concretas cuando la academia abre sus puertas y sale al encuentro de las comunidades. Las pedagogías libertarias aquí descritas –basadas en diálogo, participación y emancipación– nos recuerdan que la producción de conocimiento puede y debe contribuir a la liberación. La universidad en crisis puede encontrar su renovación volviendo la mirada hacia abajo, hacia las sabidurías negadas, y trabajando codo a codo con quienes resisten y reconstruyen tejido social en los territorios. Esa es la invitación y el compromiso que emergen de *Noviembre Negro*: asumir colectivamente el reto de una educación crítica, popular y libertaria, verdaderamente comprometida con la defensa de los derechos humanos y la construcción de un futuro más justo.

Referencias

DE SOUSA SANTOS, B. **La universidad en el siglo XXI**: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México: UNAM, 2005.

DE SOUSA SANTOS, B. **The End of the Cognitive Empire**: The Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018.

FALS BORDA, O. **Acción y conocimiento**: Cómo romper el monopolio del conocimiento con la investigación-acción participativa. Bogotá: CINEP, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

LIMA, C. B. de (coord.). Proyecto de investigación. Las múltiples caras de la violación de los derechos humanos en Paraná: investigación-acción en las escuelas del municipio de Curitiba (2023). **PUCPR**, Curitiba, 2023. Disponible em: <https://blogs.pucpr.br/projetodepesquisa/>. Acceso en: 8 maio 2026.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-152, 2008.

EIXO II



**RACISMO
ESTRUTURAL,
CULTURAL E
RESISTÊNCIAS
SOCIAIS**

6 GUERRA ÀS DROGAS E NECRO- POLÍTICA: GESTÃO DA MORTE DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Michael Douglas dos Santos Martins¹⁴
Rodrigo Alvarenga¹⁵

Introdução

A população em situação de rua constitui uma das expressões mais visíveis das desigualdades estruturais brasileiras. Longe de representar mero fenômeno assistencial ou questão de política urbana, sua existência revela dinâmicas históricas de exclusão, racialização da pobreza e gestão seletiva da cidadania. Nesse contexto, a política de guerra às drogas emerge não apenas como estratégia criminal, mas como tecnologia de poder que opera na delimitação de quais vidas merecem proteção e quais podem ser expostas à morte.

Este capítulo sustenta, de maneira central, que a política de guerra às drogas no Brasil não pode ser compreendida apenas como política criminal ou sanitária, mas como tecnologia de poder que opera seletivamente sobre corpos racializados e empobrecidos. A hipótese que orienta a análise é de que a guerra às drogas constitui dispositivo necropolítico, na medida em que autoriza, legitima e naturaliza a exposição diferencial à morte da população em situação de rua, seja pela letalidade direta, seja pela negligência institucional sistemática.

Segundo o Decreto n. 7.053, de 23 de dezembro de 2009, consequência da organização e articulação no processo de luta constante por direitos protagonizado pelo Movimento da População em Situação de Rua (MNPR), que instituiu a Política Nacional para População em Situação de Rua, faz-se presente a seguinte concepção acerca desse grupo social no Art. 1º, o parágrafo único:

¹⁴ Formando do curso de Psicologia e discente do Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR na modalidade PIBIC Master. Email: michael.martins@pucpr.edu.br

¹⁵ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária. Email: alvarenga.rodrigo@pucpr.br

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

Para além disso, Nozabielli (2022) traz à tona aspectos psicológicos sentidos coletivamente de forma subjetiva por essa população, como perdas e rupturas de autoestima, de autonomia, de esperança e, por fim, da dignidade humana; descrevendo um fenômeno que atua na integridade do indivíduo que, cerceado ao ponto mais íntimo da sua subjetividade, experiencia a ruptura com sua própria identificação como sujeito, perde sua identidade, vivencia o que pode ser compreendido, a partir de Giddens (1991), como insegurança ontológica. Esta se reflete, também, na materialidade do mundo moderno e na maneira com que nos relacionamos com ele. A incerteza quanto a objetos pessoais e à própria integridade física surgem como um sintoma psicossocial da sistematização de práticas segregacionistas que impõem uma posição social secundária inserida no coletivo e, dessa forma, ditam quem exerce ou não o papel de cidadania.

Inertes em sua posição social e à mercê das relações assimétricas existentes no meio urbano, a população em situação de rua (PSR) se encontra inserida num contexto de dupla hostilidade, ora por parte dos órgãos responsáveis pela manutenção da ordem e espaços físicos da cidade, ora pela postura conivente e incisiva da sociedade civil. A primeira se personifica no desamparo institucional decorrente da ineficácia do poder público em cumprir seu papel no combate às desigualdades motivadoras desse lugar de decrepitude experienciado pela PSR, isto é, a inacessibilidade de serviços básicos, como saúde, alimentação, moradia e segurança, mesmo que previstos como direitos sociais segundo a Constituição Federal de 1988, além da falta de oportunidades concretas que possibilitem a saída da situação de rua, agravando de forma ainda mais profunda o contexto de violações e sofrimento sofrido por essa população (Martins, 2018).

Ainda assim, autoridades gestoras das cidades exibem seu posicionamento na forma com que controlam instâncias ma-

teriais e simbólicas formadoras de sentido atreladas a espaços habitados por populações indesejadas, segundo uma lógica mercantilista, propondo processos de higienização urbana e gentrificação por meio do controle dos corpos, de modo que os ambientes se tornam habitáveis e circuláveis apenas para componentes da esfera do consumo (Nozabielli, 2022). Além disso, a violência institucional, exercida de forma ativa e pela omissão estatal, concretiza, a partir da segregação e violação, a culpabilização dessa população por sua condição e não a compreensão dos processos histórico-cultural e ontológico originários, promovendo, então, a sistematizada criminalização da pobreza.

Já a sociedade civil, por sua vez, exerce a segunda forma de hostilidade incidente sobre a população em situação de rua, com variadas formas de violência, como física, psicológica, moral e patrimonial, o que conflui com um embate ideológico, motivado pelo estranhamento do que se percebe e interpreta como diferente, indigno e desumanizado. A presença do estigma como fenômeno social (Goffman, 1980) e critério de classificação do ser ou não semelhante abre precedentes para as diversas formas de violações ao compreender-se a cidade como terreno marcado pela disputa por direitos, dentre eles, a liberdade e a apropriação do espaço urbano (Lefebvre, 2006).

Nesse sentido, observa-se uma relação entre as práticas desumanizadoras para com as PSR baseadas na violação de direitos pelas vias institucional, física e psicológica e uma nova forma de violência simbólica. Pela via do sanitarismo, surgem narrativas que sustentam o imaginário da relação obrigatória e estigmatizante entre a PSR e o consumo de drogas, sobretudo, as ilícitas, associada às categorias nosológicas próprias de uma leitura puramente biomédica que, excluindo os determinantes sociais, reduz esses sujeitos à posição de capturados pela dependência química. A adicção ou dependência química, nomenclatura biomédica, sugere a ausência de capacidades pessoais, intelectuais e emocionais que permitam a autonomia desse ser, que é, portanto, doente e, por consequência, incapaz de exercer sua cidadania. Desse modo, as capacidades químicas da substância são mais levadas em consideração do que as mazelas sociais e o sofrimen-

to das populações mais vulneráveis em questão (Alvarenga *et al.*, 2021).

Outro sim, essas formas de violações de direitos e as noções que pairam sobre a relação dessas populações com as drogas se conectam à realidade marcada pelo uso da força do Estado via intensificação da repressão policial e práticas de erradicação baseadas na criminalização das substâncias ilícitas e punitivismo, justificadas a partir da narrativa de proteção à segurança e ordem pública, encobrindo a manifestação da criminalização da pobreza (Kalam, 2013). A concepção da PSR como ameaça à lei, à cidadania e à própria saúde funciona como uma ferramenta de governo que, apoiada nesses aspectos de desumanização e na ideia de separação desse grupo dos demais componentes da sociedade, vem por validar a violência e o extermínio de comunidades indesejáveis.

Esse artifício do poder que valida o processo de opressão ocorre com o exercício da soberania, isto é, segundo a leitura de Mbembe (2018, p. 7) do conceito foucaultiano, da capacidade de “exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder”. Nesse sentido, complementa o autor, a guerra se manifesta como o meio de alcançar a soberania (Mbembe, 2018). A guerra às drogas, naturalizada como a guerra contra a pobreza, concede às extensões do Estado decidir sobre a vida e a morte dos socialmente vulneráveis. Trata-se de um contexto que extrapola as relações de Biopoder descritas por Foucault (1997), à medida que não contemplam as formas contemporâneas de domínio não apenas sobre a vida, mas também sobre a morte (Necropoder) e a submissão da vida ao poder da morte (Necropolítica).

Considerando a pesquisa-ação Observatório de Direitos Humanos da População em Situação de Rua (ODH), a atividade desenvolvida se constitui como uma das etapas necessárias para a análise dos dados obtidos a partir das denúncias recebidas. Para tanto, a pesquisa contou com um integrante da equipe responsável pelo atendimento e sistematização de denúncias feitas pela população em situação, o qual participou da realização do processo de escuta e preenchimento do instrumento da pesquisa.

A partir dos dados preliminares, obtidos pelo monitoramento realizado pelo Observatório de Direitos Humanos da População em Situação de Rua, os dados foram analisados com o enfoque na relação entre o problema da política de guerra às drogas e o conceito de Necropolítica, de Achille Mbembe. Para esse fim, fez-se necessário um levantamento bibliográfico inicial sobre as violações de direitos humanos das pessoas em situação de rua, conforme tem sido publicado por estudos e pesquisas já realizados no contexto nacional.

Com a compreensão do cenário generalizado de violação de direitos e da descrição das principais características dessas violações, tornou-se possível examinar os dados obtidos a partir das denúncias recebidas pelo ODH. Tendo em vista os diferentes tipos de violências sofridas e as dificuldades do poder público e dos órgãos de justiça para garantir a proteção e o acesso à direitos, o presente trabalho levanta a seguinte questão: de que forma a política de guerra às drogas incide como um elemento da Necropolítica sobre a população em situação de rua?

Para discutir essa problematização, efetuou-se um levantamento bibliográfico sobre os estudos e as pesquisas que analisam a política de guerra às drogas a partir do conceito de Necropolítica de Achille Mbembe e, quando possível, como esse conceito tem sido utilizado para discutir a violência direcionada à população em situação de rua.

Método

No âmbito desta investigação, os objetivos do estudo consistiram em: analisar o modo como a política de guerra às drogas opera como um marcador necropolítico da população em situação de rua, identificar seus impactos na vida cotidiana dessa população, examinar as narrativas que sustentam o paradigma punitivista, aprofundar a compreensão do conceito de Necropolítica em sua articulação com a questão das drogas e interpretar os dados empíricos à luz desse referencial teórico.

Importa destacar que os dados analisados neste capítulo correspondem a resultados parciais do monitoramento realizado pelo Observatório Estadual de Direitos Humanos da População

em Situação de Rua no Paraná (ODH-POPRUA/PR). Tais dados foram produzidos no âmbito de projeto de iniciação científica vinculado à pesquisa-ação desenvolvida pelo Observatório, o que implica compreendê-los como parte de processo contínuo de acompanhamento das violações de direitos, e não como levantamento estatístico conclusivo ou encerrado.

Do ponto de vista epistemológico, a opção pela pesquisa-ação envolve reconhecer que a produção dos dados está situada em contexto interventivo e relacional. O monitoramento realizado pelo Observatório não se limita à coleta passiva de denúncias, mas integra processo de escuta qualificada, acompanhamento de casos e articulação com instituições públicas. Assim, os dados analisados refletem tanto a materialidade das violações quanto as condições concretas de acesso ao próprio instrumento de denúncia. O recorte temporal considerado neste capítulo refere-se ao ano de 2024, período em que foram registradas 33 denúncias. Trata-se, portanto, de conjunto delimitado, cuja interpretação deve levar em conta limites como subnotificação, concentração territorial da coleta (especialmente em Curitiba) e dependência do conhecimento prévio do público acerca da existência do Observatório. Ao mesmo tempo, a natureza continuada do monitoramento se estabelece como potencialidade analítica, pois permite identificar padrões estruturais de violência e não apenas eventos isolados.

A seguinte pesquisa de campo possui natureza exploratória e qualitativa, a partir da metodologia de pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação se constitui como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador e participantes envolvem-se de forma cooperativa ou participativa. Apesar de ela tender a ser pragmática, diferencia-se da prática e, embora seja pesquisa, também diverge da pesquisa científica tradicional, uma vez que, ao mesmo tempo em que altera o objetivo de estudo, fica limitada pelo contexto e pela ética da prática (Engel, 2000; Tripp, 2005).

O método surge pela necessidade de abranger, simultaneamente, as dimensões teórica e prática, buscando uma intervenção inovadora que acompanha o decorrer da pesquisa, e não somente

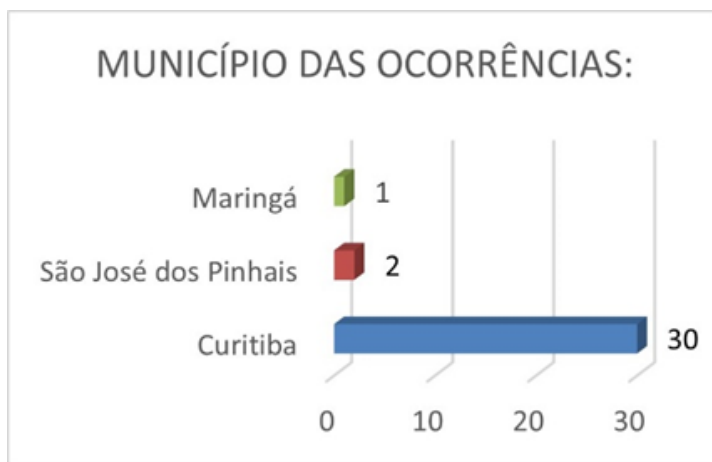
uma possível consequência sugerida no projeto. Como complementa Thiollent (1986), na pesquisa-ação, os sujeitos do problema se empoderam de sua resolução e colaboram para a implementação das ações em resposta e para a geração de conhecimentos que levam à nova significação das práticas.

Dessa forma, compreendendo a contextualização dos conhecimentos advindos da pesquisa-ação e sua incidência sobre a vivência dos sujeitos em questão, destaca-se o papel do pesquisador, que age como um facilitador para o entendimento dos problemas vividos e procura possíveis soluções. Sendo assim, o mapeamento e delimitação do tema, precursores da formulação de hipóteses e possíveis saídas, por parte do pesquisador, têm como finalidade auxiliar os sujeitos envolvidos a retomarem o seu potencial de agentes transformadores do contexto em que se estão inseridos (Cassandre; Thiollent; Picheth, 2016).

Resultados

Atentando-se às violações de direitos contra a PSR, o Observatório Estadual de Direitos Humanos da População em Situação de Rua do Paraná (ODH – POPRUA/PR), com sede em Curitiba, ocupa-se do acolhimento humanizado e da assistência multidisciplinar dessa população desde sua criação como pesquisa-ação, em 19 de agosto de 2021. Ao longo das oitivas, no ano de 2024, foram registradas pelo observatório 33 denúncias, dentre elas: uma ocorrida no município de Maringá; duas, em São José dos Pinhais (região metropolitana de Curitiba); e, em maioria absoluta, 30 registros na própria capital, como indicado no gráfico abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Municípios de ocorrência das violações – 2024

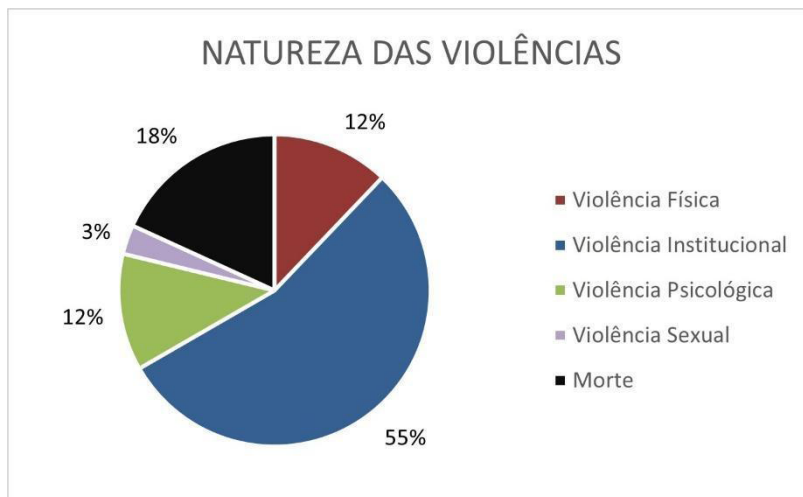


Fonte: ODH-POPRUA/PR (2025).

Deve-se considerar, entretanto, que a abrangência dos dados ainda é limitada, em razão de sua coleta física ocorrer, até então, exclusivamente na metrópole, além de depender do conhecimento do público-alvo acerca do ODH-POPRUA/PR, justificando então a ausência de dados sobre os demais 27 municípios pertencentes à região metropolitana de Curitiba e as demais regiões do estado, assim como o maior volume de dados referentes a própria capital. Ademais, nesta, o acolhimento e coleta de denúncias contra a PSR também puderam ser recolhidos via o site de denúncias do ODH-POPRUA/PR, para serem divulgados e servirem a outras localidades.

Acerca dessas violações de direitos, sua natureza é variada e localiza-se dentre: institucional (55%), morte (18%), física e psicológica (ambas representando 12% cada) e, por fim, sexual (3%), conforme descrito na Figura 2. Sobre elas, destacam-se: a incidência de denúncias associadas ao funcionamento de equipamentos públicos e privados, na forma de violência institucional – com mais da metade do montante de ocorrências registradas (55%) –; assim como a somatória entre os registros de morte e violência física (18% e 12%, respectivamente), que resultam em 30% dos dados obtidos acerca das violações contra a PSR, representando cerca de um terço dos dados que puderam ser coletados.

Figura 2 – Natureza das violências registradas contra a PSR – 2024

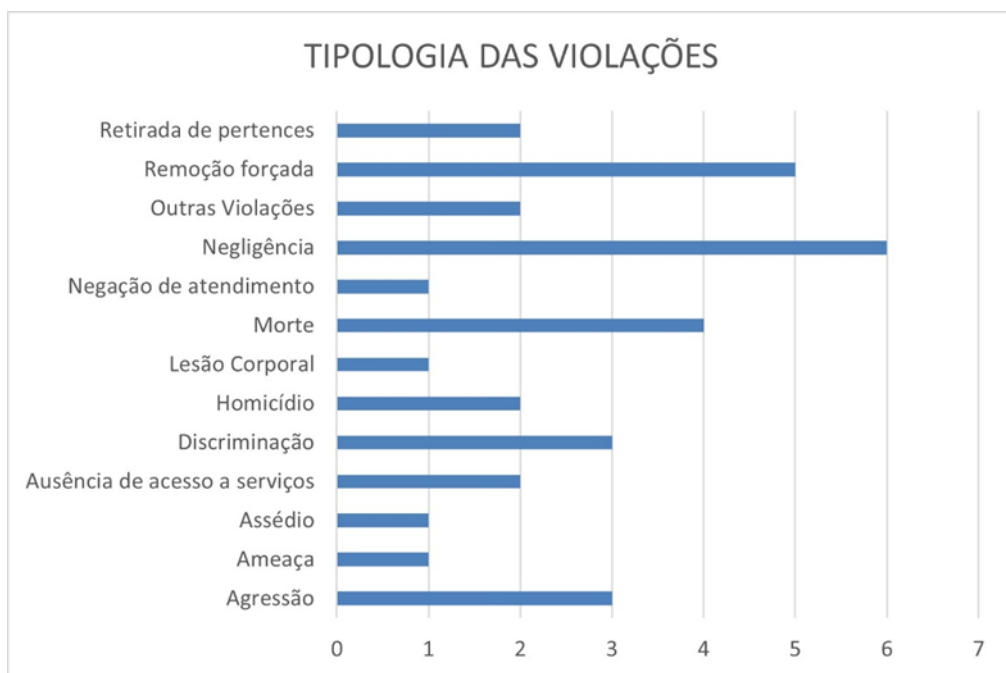


Fonte: ODH-POPRUA/PR (2025).

A visível prevalência de violência institucional e física ou, até mesmo, da morte (55%, 12% e 18%, respectivamente) expressa a dura realidade, marcada pela negligência institucional e risco concreto à vida, como vivenciado pela PSR. Sendo assim, pode ser observada a frequência de, aproximadamente, uma morte a cada cinco ocorrências registradas pelas oitivas do ODH-POPRUA/PR.

Concomitantemente, agora a respeito da tipologia das múltiplas violações de direitos contra a População em Situação de Rua, registradas pelo observatório (Figura 3 – em números absolutos), dentre o total de 33 denúncias, foram identificadas ocorrências de: negligência (6); remoção forçada (5); morte (4); agressão e discriminação (3 cada); ausência de acesso a serviços, homicídio e retirada de pertences (2 cada); ameaça, assédio, lesão corporal e negação de atendimento (1 cada); por fim, outras violações omis-sas ao instrumento de coleta (2).

Figura 3 – Tipologia das violações de direitos sofridas pela PSR – 2024



Fonte: ODH-POPRUA/PR (2025).

Já as autorias dessas ocorrências (Figura 4), por sua vez, segundo o levantamento realizado, encontram-se distribuída entre: Assistência Social (21%), representada pela Fundação de Ação Social de Curitiba (FAS) e seus equipamentos; Segurança Privada (18%); Guarda Municipal e Pessoa Física (ambas com 12% cada); Ação Conjunta (6%); Polícia Militar e outros (ambos com 3% cada); por fim, autoria não identificada (24%), conforme descrito abaixo.

Figura 4 – Autoria das violações contra a PSR – 2024



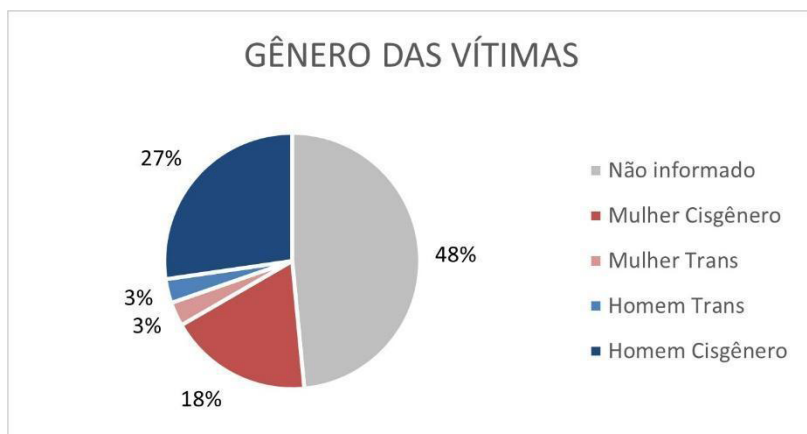
Fonte: ODH-POPRUA/PR (2025).

Ainda assim, o perfil dos agentes provocadores dessas ocorrências, com destaque para o montante referente à Assistência Social, Guarda Municipal e Polícia Militar (respectivamente 21%, 12% e 3%, totalizando 36%), representa, para além das expressivas violações de direitos exercidas contra a PSR por demais componentes da esfera civil (12%), a majoritária incidência de poder institucional – ou seja, formas de violência cotidianas intimamente relacionadas aos próprios instrumentos públicos responsáveis por fornecer suporte, a fim de sanar a realidade sofrida por essa população. Não obstante, a frequência de ocorrências registradas relatando a postura de profissionais da segurança privada (18%), cerca de um quinto das denúncias coletadas, expõe o constante emprego excessivo de força utilizado em razão da economia, em detrimento da liberdade pessoal de indivíduos em situação de rua. Outrossim, a expressiva parcela de violações registradas contra a PSR desprovidas da identificação de um autor (24%), aproximadamente um quarto do total dos dados coletados, contribui para expor o processo de vulnerabilização incidente nessas pessoas em relação ao espaço urbano, seus

corpos e os equipamentos públicos como meio hostil e potencial de ameaça à sua própria integridade.

Em continuidade, a respeito da identificação pessoal das vítimas apontadas nas denúncias, outro foco da coleta exercida pelo ODH-POPRUA/PR, mesmo que frequentemente não informados, esses dados servem para promover conhecimento acerca da realidade das ruas e das vivências assimétricas no meio urbano quando se compreende, por meio do fenômeno da interseccionalidade, como se dá a relação entre os diferentes marcadores sociais produtores de dinâmicas de opressão que atravessam o cotidiano da PSR (Martins, 2018). Nesse sentido, o gênero representa uma das características pessoais registradas pelo Observatório e demonstra, conforme descrito na Figura 5, a predominância por pessoas em situação de rua autoidentificadas como cisgêneras e do gênero masculino (27%); seguidas pelas do gênero feminino (18%); havendo um montante representado por pessoas transgêneras (6%), sendo mulheres e homens trans (3% cada); e, por fim, uma maioria de denúncias que carecem desse tipo de informação (48%). Essa expressiva maioria, por sua vez, sinaliza a dificuldade enfrentada pelo Observatório em levantar esses dados, a fim de fornecer discussões e novas alternativas de intervenção que não considerem apenas os fatos em si mesmos, mas sim sua representatividade em meio a um contexto socialmente assimétrico.

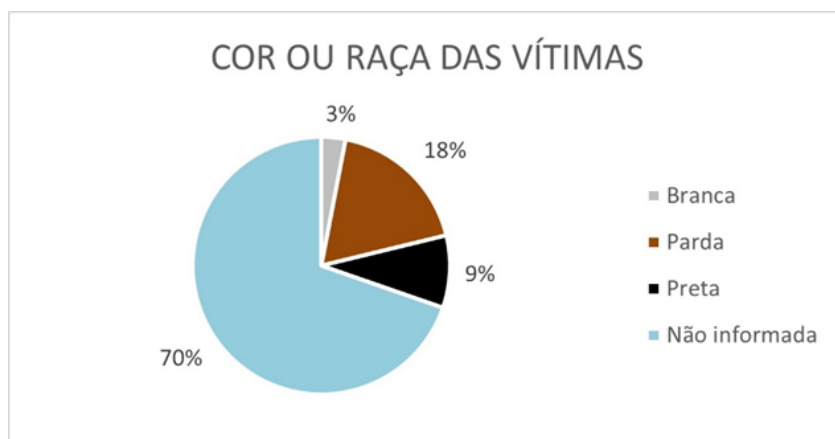
Figura 5 – Identidade de gênero das vítimas – 2024



Fonte: ODH-POPRUA/PR (2025).

Por fim, o segundo e último marcador social registrado pelo Observatório está representado na identidade racial dos participantes da pesquisa. A raça, ou cor de pele – como representado na Figura 6 –, expressa um contexto predominantemente marcado pela ausência de informações capazes de identificar o perfil racial da vítima. Desse modo, a prevalência de ocorrências nas quais esses dados não puderam ser informados (70%) é seguida pelo montante de indivíduos autoidentificados como pretos (9%) e pardos (18%) e, por fim, brancos (3%).

Figura 6 – Identidade racial das vítimas – 2024



Fonte: ODH-POPRUA/PR (2025).

Concomitantemente, considerando-se os dados nos quais se fez possível a identificação racial da vítima, por sua vez, a notável predominância de violações de direitos exercidas contra a PSR em indivíduos racializados (27%), ou seja, autoidentificados como pretos ou pardos (9% e 18%, respectivamente), denuncia a incidência das supracitadas formas de violência assimétricas. Sendo assim, pode-se aproximar que, a cada dez (10) denúncias registradas nas quais se fez possível coletar dados acerca da raça das vítimas, nove (9) apontam para vítimas racializadas, autoidentificadas como pretas ou pardas.

Biopolítica e racismo de Estado

Baseando-se nos dados divulgados pelo Observatório Estadual da População em Situação de Rua do Paraná e a partir da compreensão das formas nas quais ocorrem as violações de direitos sofridas pela PSR, sua natureza, autoria e o perfil das vítimas em relação a marcadores sociais como gênero e raça possibilitam tomar conhecimento acerca dos resultados de um processo de opressão e violência sistematizada e inserida no cotidiano de práticas materiais e simbólicas desumanizadoras.

Primeiramente, para se analisar a manifestação da política de guerra às drogas como um elemento ativo de forma necropolítica sobre a PSR, se faz necessária a compreensão, para além dos dados supracitados, dos conceitos norteadores dessa forma de submissão da vida ao poder da morte. Precisamente, deve-se abordar as leituras foucaultianas de Biopoder, Soberania, Racismo de Estado (1997) e a manifestação do poder soberano pela via da mortalidade, descrito por Mbembe (2018) como Necropoder.

Michel Foucault (1997) reflete sobre a consolidação dos estados modernos a partir do conceito de Biopolítica, uma tecnologia de governo na qual a vida humana passa a ser definida segundo uma lógica de poder não mais verticalmente hierarquizada, mas sim englobando a relação entre o soberano e a sociedade civil numa perspectiva mais horizontalizada. O poder, segundo o autor, não se manifesta especificamente em uma pessoa ou local à medida que a política adentra no processo de construção de subjetividades e, não mais restrito aos espaços públicos e estruturas de uma comunidade, rege as estruturas do poder hierárquico, em razão de “padrões de normatividade inspirados em ideais utópicos de desenvolvimento econômico e progresso material” (Alvarenga; Américo, 2019).

Note que esse conceito de soberania se refere à capacidade de fazer viver e deixar morrer, isto é, expor a morte, um sentido que se opõe à constituição de soberania própria do antigo regime, na qual o poder é imposto e reafirmado por meio da ameaça à vida de outrem – assim, sujeito à capacidade do soberano de deixar viver e fazer morrer (Foucault, 1999). Soberania, complementa Mbembe (2018), deve ser compreendida nesse contexto como o direito de matar, uma forma de poder cujo ponto central se encon-

tra na “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”.

Para poder provocar ou expor à morte, é preciso um critério que objetifique quem está sujeito às citadas expressões da morte. Portanto, é imprescindível a delimitação do “Outro” não correspondente aos parâmetros e ideais da soberania, uma noção fictícia de um inimigo natural que represente uma ameaça à lógica vigente, que ameace a própria existência do soberano. Essa noção de Outro, segundo Foucault (1999, p. 304), é elaborada pela construção de uma fictícia distinção biológica, um racismo institucionalizado pelo Estado que permita a categorização de um ser subalterno e a fragmentação do meio social pela diferenciação biológica, a desumanização do Outro que justifique a diferença e legitime sua exterminação, quando, na realidade, trata-se da violência praticada entre os mais vulneráveis dentre seus iguais.

Como ilustra o gráfico da Figura 6, para além da maioria parcela de casos sem identificação racial (70%), percebe-se, a partir dos 30% dos dados com identificação desse marcador social, a maioria esmagadora de casos de violência contra pessoas em situação de rua racializadas, autoidentificadas com a cor de pele preta ou parda. Elas representam um total de 90% dos casos registrados, o que evidencia o sofrimento de uma população marcada pela desumanização e brutalidade, remontando, ainda, a um processo colonialmente institucionalizado.

Estado de exceção, drogas e gestão diferencial da morte por meio da Necropolítica

A não superação do genocídio da população afro-brasileira, embasado ainda pelo racismo institucionalizado, caracteriza esses sujeitos como exemplares de uma vida matável. Semelhante ao Homo Sacer (Agamben, 2002), que remete ao antigo direito romano, no qual havia um indivíduo banido do ordenamento jurídico; seu sacrifício era proibido, contudo, seu assassinato não configuraria delito para qualquer cidadão que o consumasse. Esse conceito nos serve para elucidar como pode a lei, escrita ou praticada, permitir a desvalorização da vida e a banalização de morte, fundamentadas pelo racismo de Estado, a partir da

criminalização das substâncias ilícitas, da narrativa de mentes capturadas pela dependência química e da militarização do punitivismo, negando-se a cidadania aos mais atingidos pela pobreza, como vivenciado pela PSR (Nozabielli, 2022).

O ODH traz luz à quantidade de violações contra a PSR captadas pelas oitivas nas quais não se fez possível identificar um autor. Como descrito na Figura 4, 24% das ocorrências apontadas nas oitivas não possuem autoria definida, de modo que um quarto dos dados, aproximadamente, remonta a literatura de Agamben (2002), no tocante à configuração do meio social capaz de permitir a aplicabilidade da morte desvinculada de um senso de responsabilidade. Portanto, não há qualquer tipo de responsabilização pelas violações sofridas pelos participantes da pesquisa, corpos que, segundo o autor, são postos à mercê de um impune *occidi*.

Para além disso, acerca da autoria das violações de direitos que puderam ser definidas, também se destaca a parcela advinda da soma das ocorrências exercidas por componentes do poder público (42%), sendo: Polícia Militar (3%); Guarda Municipal (12%); Assistência Social (21%); e, por fim, ação integrada (6%), na qual dois ou mais órgãos públicos atuam articuladamente. Esse cenário, por sua vez, concretiza o levantamento realizado por Alvarenga *et al.* (2021) acerca de uma expressiva parcela das inúmeras violações de direitos humanos contra a PSR terem relação com a atuação dos aparelhos estatais destinados à repressão e ao controle (18%), e, concomitantemente, uma parcela ainda maior se encontra naquelas relacionadas à atuação dos próprios equipamentos que deveriam ser destinados ao combate das mazelas sociais (21%).

Considerando a PSR, a associação entre o racismo de Estado e o punitivismo decorrente do imaginário que a associa ao uso de drogas se mostra contida no binômio racismo-pobreza, trazendo à tona práticas de extermínio daqueles que, arbitrariamente, não atendem aos critérios desejados. Sobretudo, trata-se do uso das narrativas que circundam as drogas ditas ilícitas, qualificando a PSR como viciada ou criminosa, a fim de justificar sua violação, encobrendo-se sua verdadeira base em marcadores sociais, como raça e classe social. Sendo assim, fazer da substância a responsá-

vel por condicionar alguém à vida nas ruas e a fonte das mazelas sociais atende à lógica biopolítica de dominação ideológica e controle dos corpos (Alvarenga *et al.*, 2021). Em relação ao meio urbano, o autor adiciona que, em comunidades localizadas em regiões marcadas pela pobreza, os processos de estigmatização e sua posterior reconfiguração podem estar relacionados à marginalização avançada, ou seja, o surgimento de consequências nocivas em decorrência da disseminação de crenças preconceituosas, como a justificação da intervenção repressiva e brutal do Estado (Alvarenga *et al.*, 2021).

Como referenciado na Figura 1, esses processos observados muito frequentemente no meio urbano, e mais intensamente em localizações mais populosas, a partir dos registros efetuados pelo ODH, expõem a realidade concreta da PSR de fortalecimento da precarização da vida pela expressão máxima da pobreza e de extrema marginalização, reforçando ainda mais a exclusão. As consequências da ocupação urbana, socialmente verticalizada e norteadas pelos interesses da economia, produzem o entrave entre o excesso e a ausência absoluta de condições materialmente possibilitadoras de ocupação urbana e ascensão social no meio de disputa por territórios (Lefebvre, 2006; Nozabielli *et al.*, 2022).

Outro sim, essa soberania, afirma Mbembe (2018), requiere uma nova configuração que conceda a ela o direito legítimo do Estado de exercer a função da morte. Nessa direção, o estado de exceção e o estado de sítio atuam como uma condição política não convencional capaz de suspender a ordem vigente e tornam-se base normativa para o extermínio. Mais do que uma suspensão estado de direito, o estado de exceção “adquire um arranjo espacial permanente, que se mantém continuamente fora do estado normal da lei” (Agamben, 2004, p. 13). Legitimando a barbárie, então, abrem-se os caminhos para que essa forma de poder concretize, como defende Mbembe (2018), o meio de alcançar a soberania e o direito de matar: a guerra.

A guerra – e, nesse caso, guerra às drogas – opera a partir de uma política para além do domínio da vida; funciona por meio do domínio e da aplicabilidade da morte. Esse poder de mortalidade (Necropoder) surge ao outorgar o controle não mais de corpos individuais, mas do domínio das massas e o extermínio como

instrumento singular do Estado (Mbembe, 2018). A política de drogas no Brasil, concomitantemente, fazendo uso da noção de indivíduo perigoso e de seletividade penal e letal a corpos negros, produz uma política centrada na aniquilação destes, uma Necropolítica: uma política que produz morte em prol da economia e fomenta a desigualdade e a exclusão via práticas de autoritarismo incidentes institucionalmente, as quais direcionam o poderio mortífero do Estado contra a população, sobretudo, jovens e negros pobres (Alvarenga *et al.*, 2021; Mbembe, 2018). Trata-se, assim, de uma necropolítica mascarada como biopolítica de drogas, em que “padecem os corpos negros sob as formas novas e únicas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’” (Mbembe, 2018, p. 60).

Corroborando o descrito fenômeno, a morte, descrita na Figura 2, representa a segunda forma mais frequente de violência contra essa população, com cerca de um quinto das ocorrências (18%), ilustra-se as consequências práticas e observáveis de uma gestão de poder com um inimigo explícito, um alvo com cor de pele, classe social e comportamentos-alvo específicos. Por fim, esse poder de gestão da morte se estabelece e mantém por meio da guerra, a qual se reafirma como fim e necessidade da democracia, política e cultura, como exercício da soberania para além da autoinstituição, autolimitação e autocriação, uma soberania para a institucionalização, delimitação e destruição de outrem (Foucault, 1997).

Conclusão

A necropolítica, neste contexto, não se apresenta como exceção ou desvio do estado de direito, mas como forma normalizada de gestão das populações consideradas descartáveis. A guerra às drogas funciona como gramática legitimadora dessa gestão, produzindo consenso social em torno da punição, da remoção e da eliminação simbólica ou física da população em situação de rua. Reconhecer essa estrutura é condição indispensável para deslocar o debate público da moralização do consumo para a centralidade dos direitos humanos e da justiça social.

Com o presente texto, foi proposta a análise das formas com as quais a política de guerra às drogas brasileira, na verdade, configura-se como a guerra contra as populações mais vulneráveis, a guerra à pobreza e à negritude, exercendo uma forma contemporânea de submissão de vidas ao poder da morte (Necropolítica). A população em situação de rua, portanto, resta sujeita às mais diversas mazelas sociais, na medida em que a negligência do Poder Público não se mostra como um fenômeno isolado e acidental, é uma ferramenta do Estado que é capaz de definir as relações entre fazer viver ou deixar morrer.

As concepções acerca do controle biopolítico dos corpos e espaços, assim como a soberana decisão de quem merece ser contemplado com as ferramentas necessárias à vida, apontam para um contexto de diversas violações de direitos e banalização da violência contra aqueles que não são considerados cidadãos de direito, são retirados da sua condição humana e atribuídos a representações estigmatizadas que objetivam legitimar e perpetuar essas práticas de erradicação de indivíduos em busca da própria sobrevivência em um meio hostil.

A pesquisa utilizou-se dos dados advindos do Observatório de Direitos Humanos da População em Situação de Rua do Paraná (ODH-POPRUA/PR), que realizou a coleta e o monitoramento das denúncias de violência e violações de direitos contra a PSR, a fim de elucidar as relações de política e poder por traz da manifestação da política de guerra às drogas no Brasil, incidente sobre o público-alvo analisado.

Referências

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ALVARENGA, R. *et al.* Violência, guerra às drogas e racismo de estado no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 20, n. 60, p. 174-196, set. 2021. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So71865682021000300174&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 4 ago. 2024.

ALVARENGA, R.; AMÉRICO, E. Da biopolítica à necropolítica contra os povos indígenas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985). **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 2, p. 212-222. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANDIOTTO, C. Michel Foucault: as lutas em torno do poder e a dinástica do saber. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 57, n. 135, p. 659-675, set. 2016.

CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M.; PICHETH, S. F. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., p. 3-13, dez. 2016.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em revista**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FOUCAULT, M. **Resumos dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

KALAM, M. L. **Drogas, Direitos Humanos e Laço Social**. Brasília: CFP, 2013.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, D. E. **Necropolítica e a produção de morte da população em situação de rua**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218269>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NOZABIELLI, S. R.; RODRIGUES, T. F.; GALVANI, D.; VASTERS, G. P.; BAIERL, L. F. População em situação de rua e o direito à cidade: a contagem como instrumento de luta política em tempos de distopia. In: DINIZ, T. M.; BRANDÃO, M. V. M.; CARRIÇO, J. M. (org.). **Reforma urbana e direito à cidade: Baixada Santista**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022. p. 42-62.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

7

RESISTÊNCIA NA DESIGUALDADES DE GÊNERO: CASO DE MOÇAMBIQUE

Josenilde Mário Janguia¹⁶

Introdução

Diretos humanos são direitos que possuímos simplesmente por existirmos como seres humanos. São universais, independentemente da nacionalidade, sexo, origem, etnia, idioma, religião, cor ou qualquer outra condição. Incluem o direito à vida até aqueles que tornam a vida digna de ser vivida, como alimentação, saúde, educação, trabalho, e à liberdade.

Entretanto, indicam uma trajetória ascendente da discriminação em nível global, com cerca de 119 países a apresentarem evidências desse fenômeno. Estima-se que uma em cada cinco pessoas já tenha sido discriminada por pelo menos um motivo proibido pelo direito internacional. As mulheres enfrentam aproximadamente o dobro de discriminação baseada no gênero, com uma carga desproporcional de trabalho doméstico e de cuidados não remunerados, o que limita o acesso à educação e a outras oportunidades. Adicionalmente, indivíduos com menor nível de escolaridade apresentam taxas mais elevadas de discriminação, atingindo cerca de 21,4%, valor significativamente superior ao verificado entre pessoas escolarizadas.

Em Moçambique, as mulheres correspondem a 51,5% da população; contudo, a taxa de analfabetismo feminino é de 49,2%, em comparação a 25,9% entre os homens. No que se refere à violência, dados indicam que, em 2024, a taxa de violência por cada 10.000 habitantes foi de 8,5 entre mulheres e 2,6 entre homens.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos, as discrepâncias persistem, evidenciando desigualdades estruturais de gênero. Como consequência, diversas pesquisas sobre o assunto têm sido desenvolvidas. Todavia, ainda são escassos estudos que descrevam de forma aprofundada como essas desigualdades se manifestam e de que modo as mulheres resistem a elas, sobre-

¹⁶ Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: josenildemario@yahoo.com.br

tudo, em um contexto marcado por hegemonias socioculturais patriarcais.

Nesse sentido, a presente pesquisa mostra-se relevante ao procurar compreender as manifestações da desigualdade de gênero e as formas de resistência a partir das experiências vividas no cotidiano das mulheres em Moçambique. Ao produzir e disseminar conhecimento sobre essas dinâmicas, o estudo contribui para dar visibilidade a vozes frequentemente silenciadas, promover a consciencialização social e subsidiar a redução das assimetrias de gênero. A análise dos dados empíricos, articulada com achados de pesquisas anteriores e com o referencial teórico pertinente, permite compreender com profundidade o fenômeno, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às questões de gênero.

Na sequência, o artigo apresenta o referencial teórico, no qual são discutidas as principais teorias sobre o tema, a metodologia adotada para o alcance dos objetivos da pesquisa, os resultados obtidos e, por fim, as conclusões.

Revisão da literatura

Desigualdade de gênero

O conceito de gênero emergiu no campo acadêmico a partir da década de 1970, inicialmente centrado nos estudos sobre as mulheres, e passou a ser desenvolvido por diferentes correntes do pensamento feminista. Estas, historicamente classificadas como feminismo liberal, radical, socialista, pós-colonial e pós-moderno, convergem na análise das desigualdades entre homens e mulheres, bem como na busca por alternativas para a sua superação. De modo geral, o feminismo pode ser compreendido como um conjunto de teorias e movimentos que defendem a igualdade econômica, política e social, com vista à promoção da igualdade de gênero e de oportunidades para as mulheres.

No que se refere às ondas do feminismo, o feminismo liberal, associado à primeira vaga, teve como principal objetivo a inclusão das mulheres nos processos políticos e decisórios, com a reivindicação de direitos fundamentais, como o acesso à educação, ao trabalho e ao voto, inspirando-se nos ideais de liberdade,

igualdade e fraternidade da Revolução Francesa. A segunda vaga concentrou-se, sobretudo, nas questões relativas aos direitos reprodutivos, à sexualidade e à autonomia corporal. A terceira vaga ampliou o debate ao reconhecer a diversidade de identidades e experiências, incorporando categorias como raça, classe, etnia e sexualidade, o que impulsionou o desenvolvimento do conceito de interseccionalidade. Por sua vez, a quarta vaga caracteriza-se pelo uso intensivo das tecnologias digitais e das redes sociais, *Facebook* e *YouTube*, como instrumentos de mobilização, partilha de experiências e sensibilização social acerca das desigualdades de gênero.

No âmbito teórico, o feminismo marxista sustenta que as desigualdades de gênero estão profundamente relacionadas à divisão sexual do trabalho e às estruturas econômicas que reproduzem a subordinação feminina. Já as abordagens psicanalíticas tendem a focalizar os processos de subjetivação, embora sejam criticadas por universalizarem as categorias de “homem” e “mulher”, desconsiderando os contextos históricos e socioculturais de construção das identidades. Nesse sentido, o gênero passou a ser compreendido como uma construção social e cultural das identidades sexuais, enquanto o sexo é associado à dimensão biológica e anatômica, definida no nascimento. Assim, o gênero refere-se aos papéis, normas e expectativas socialmente atribuídos ao masculino e ao feminino.

A perspectiva do poder constitui um eixo central nas teorias feministas contemporâneas, na medida em que explica que a assimetria de poder contribui para a reprodução das desigualdades de gênero. Nessa linha, Judith Butler, por meio da teoria da performatividade, argumenta que o gênero não é uma essência fixa e natural, mas sim um estatuto socialmente construído e reiterado por meio da repetição de práticas, discursos e normas sociais dominantes, podendo também ser subvertido.

As abordagens feministas da corporalidade, do corpo e do feto destacam que as desigualdades de gênero incidem diretamente sobre os corpos, uma vez que o poder opera e se materializa nas experiências corporais. Historicamente, concepções essencialistas atribuíram a opressão das mulheres a supostas limitações biológicas; contudo, as feministas contestam tais

perspectivas, defendendo que as desigualdades não decorrem de determinismos biológicos, mas de construções sociais e simbólicas que regulam os corpos e as subjetividades

A interseccionalidade e o feminismo transnacional enfatizam o cruzamento de múltiplas desigualdades, reconhecendo que a identidade é multidimensional e atravessada por marcadores como gênero, raça, classe, idade e localização geográfica. Nessa mesma direção, o feminismo racial, pós-colonial e decolonial problematiza a persistência da colonialidade do poder, mesmo após os processos de descolonização, questionando a universalização das experiências das mulheres a partir de referenciais ocidentais e a forma como as mulheres do chamado “Terceiro Mundo” são frequentemente representadas como subalternas. Essas abordagens procuram descolonizar o conhecimento feminista e evidenciar as interseções entre racismo, gênero e heranças coloniais.

Ainda acrescenta-se que, por outro lado, o feminismo da ética do cuidado propõe a valorização do cuidado como prática social e política, essencial para a promoção da justiça, da equidade e da organização democrática das sociedades. Já o feminismo pós-humano e o ecofeminismo ampliam o debate ao considerar as relações entre humano e não humano, articulando gênero, ambiente, desenvolvimento e globalização, com destaque para as lutas de mulheres indígenas e rurais na defesa dos seus corpos, territórios e meios de subsistência.

A desigualdade de gênero configura-se, portanto, como um fenômeno estrutural, não surgindo de forma isolada ou casual, mas como resultado de sistemas sociais, econômicos e culturais que perpetuam disparidades injustas entre homens e mulheres. Essas desigualdades estão historicamente enraizadas na distribuição desigual de recursos e oportunidades, sendo reforçadas por políticas, práticas institucionais e normas socioculturais discriminatórias. Manifestam-se, entre outros aspectos, na limitação do acesso das mulheres à educação, à saúde, ao emprego de qualidade e às posições de liderança, na persistência de diferenças salariais, bem como na reprodução de estereótipos de gênero que definem papéis considerados socialmente apropriados para homens e mulheres.

No contexto organizacional, a desigualdade refere-se às disparidades sistemáticas entre indivíduos no que concerne ao poder, controle sobre recursos e resultados, participação na tomada de decisões, oportunidades de progressão na carreira, segurança no emprego, remuneração, reconhecimento e qualidade das relações laborais. As bases dessas desigualdades são múltiplas e interligadas, destacando-se, sobretudo, o gênero, a raça, a classe social, a religião, a idade e a deficiência física, que influenciam de forma diferenciada nas experiências e trajetórias dos sujeitos nas organizações.

Resistência nas desigualdades

Resistir significa defender-se, não ceder, opor, suportar, lutar. A resistência é uma resposta a desafios reais ou percebidos relacionados às hierarquias de poder existentes. Os movimentos de resistência podem ser sociais e comunitários, como as políticas conquistadas, as iniciativas e as organizações populares.

Apesar de longos períodos de opressão das mulheres, sempre houve movimentos de resistência e busca de um espaço na vida pública, atualmente conhecidos “movimentos feministas” ou “movimentos de mulheres”.

Esses movimentos podem ser observados também de diferentes formas de resistência passiva e ativa em diferentes momentos históricos e geograficamente. No Brasil, houve os quilombos, como insurreições de escravos e manifestações culturais (candomblé, samba), para preservação da identidade e cultura afro-brasileira. Nos EUA, a resistência (boicotes, manifestações pacíficas) liderado por Martin Luther King, que desempenhou um papel importante na luta pelos direitos civis e igualdade racial. No Pan-Africanismo, o objetivo era a união africana e o resgate da sua identidade (Julius Nyerere Tanzania, Kwame Nkrumah Gana, Marcus Garvey Jamaica, W. E. B. Du Bois – EUA). Na África do Sul, a luta contra o apartheid foi liderada Nelson Mandela. Durante o período colonial em Moçambique, ocorreram também diversas lutas de resistência lideradas por figuras como Mawewe, Muzila, Ngungunhane, Komala, Kuphula, Marave, Mataca, Eduardo Mondlane, Josina Machel e Samora Machel, demonstrando a contínua oposição à dominação portuguesa, cuja chamada “pa-

cificação” apenas se consolidou no século XX. Paralelamente, a própria produção acadêmica, arte e cultura sobre gênero também se configuram como formas de resistência.

A escravidão dos africanos no mundo, mediante trabalho em condições desumanas, violência física e psicológica, gerou essa resistência organizacional ou em massa, mas também individuais, incluindo sabotagem no trabalho, assassinato dos senhores, envenenamento, suicídio, fuga. Na perspectiva da equidade de gênero, o espaço generificado de resistência reside no corpo das mulheres, a partir de suas práticas sociais para fazer frente às desigualdades.

Na atualidade a resistência se manifesta mediante a produção cultural como afirmação e celebração da identidade incluindo a literatura, música, artistas plásticos, humor e parodia, etc.; mobilização em todo mundo pela equidade racial; educação ou formação de pessoas negras; representatividade política; diálogos reflexivos e participação de *stakeholders*; parcerias inclusivas; debates acadêmicos, produção científica; e políticas públicas.

Metodologia

A presente pesquisa é qualitativa e descritiva, uma vez que tem como objetivo descrever as desigualdades de gênero em Moçambique, bem como as formas de resistência manifestadas pelas mulheres nesse contexto.

No que se refere à coleta de dados, recorreu-se a fontes secundárias, incluindo artigos científicos, relatórios institucionais e documentos oficiais de organismos como o Governo de Moçambique, as Nações Unidas, entre outros. Com o intuito de garantir a triangulação dos dados e reforçar a validade e a credibilidade dos resultados, foi igualmente aplicado um questionário online dirigido a mulheres residentes em Moçambique. Ao todo, participaram 34 mulheres das províncias de Niassa, Nampula, Sofala, Manica, Zambézia, Inhambane, Maputo Província e Maputo Cidade.

Os dados recolhidos foram analisados por meio de frequências, gráfico circular e de barras, bem como da análise de conteúdo, tendo-se optado pela codificação manual, em virtude do reduzido tamanho da amostra. Essa técnica revelou-se ade-

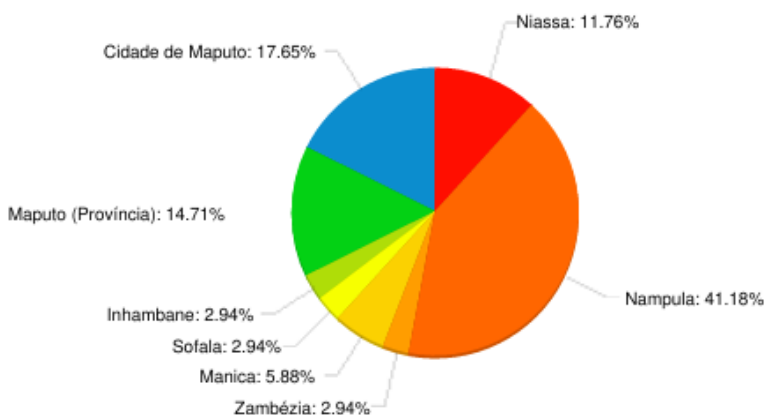
quada por possibilitar a identificação de códigos, considerando como unidade de análise as palavras presentes nos discursos das participantes.

Resultados e discussões

Desigualdades em Moçambique

Visando perceber as experiências de desigualdades e resistência vivenciadas pelas mulheres em Moçambique, participaram da pesquisa 34 mulheres, com idades compreendidas entre 18-24 anos (9 jovens) e 25-59 anos (25 adultas). Do total, 5 são estudantes e 26 trabalhadoras em diferentes áreas. Das participantes, 6 tem nível médio, 20 tem o grau de licenciatura, 7 com mestrado e 1 com doutorado. Conforme ilustra a Figura 1, as províncias com maior número de respondentes foram Nampula, Maputo Cidade e Maputo Província, com 14, 6 e 5 participantes respetivamente.

Figura 1 – Respondentes por província



Fonte: elaborada pela autora.

Das 34 mulheres participantes da pesquisa, 34 (88%) declararam ter sofrido alguma forma de injustiça ou discriminação com base no gênero. Uma delas afirmou: *“Achei injustiça não fazer trabalho de campo com colegas por ser mulher”*. Outra expôs: *“Ainda somos muito inferiorizadas muitas vezes, quando comecei a ocupar*

o cargo de direção e Chefia na minha instituição, os homens não me respeitavam achando que eu não daria conta na função por ser mulher, quando tomasse decisões em prol das minhas atividades sempre as respostas deles diziam que agia mal, porque estava de TPM, porque era frágil por ser mulher, até diziam que o meu lugar era em casa a cuidar crianças e marido”.

Os resultados mostram que as desigualdades de gênero discutidas no referencial teórico não são apenas conceitos abstratos, mas realidades vividas pelas mulheres, evidenciando que os estereótipos de gênero ainda influenciam o reconhecimento, as oportunidades e o respeito nos espaços sociais e profissionais.

Os depoimentos revelam situações concretas de desvalorização, como a exclusão de atividades de campo e a falta de respeito à liderança feminina, frequentemente justificadas por ideias associadas à fragilidade ou ao papel doméstico da mulher. À luz da teoria da performatividade de gênero, tais práticas e discursos contribuem para a reprodução contínua de papéis de gênero, na medida em que reforçam, de forma reiterada, normas sociais que definem o que é esperado de homens e mulheres e, por conseguinte, as assimetrias de poder.

Ao mesmo tempo, ao denunciarem essas experiências e ao ocuparem espaços de decisão, as participantes demonstram formas de resistência quotidiana, mostrando que, mesmo em contextos marcados por desigualdades estruturais, as mulheres constroem estratégias de enfrentamento e afirmação dos seus direitos.

Dados secundários indicam a persistência das desigualdades de gênero em Moçambique. Em 2022, a participação na força de trabalho foi de 83,1% entre as mulheres e 87,1% entre os homens. No que se refere ao desemprego, as taxas foram de 18,1% para as mulheres e 18,7% para os homens. Além disso, registaram-se 7.707 casos de violência doméstica contra mulheres e 1.744 contra homens, demonstrando a assimetria de gênero nas diferentes dimensões socioeconômicas e sociais.

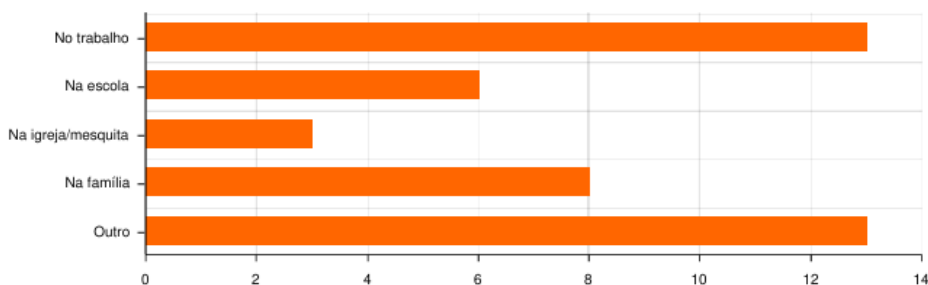
A Figura 2 evidencia que a discriminação de gênero é vivenciada em múltiplos contextos do quotidiano das mulheres. Os dados mostram maior incidência em “outros contextos não especificados” e no ambiente de trabalho (48,9% cada), seguidos

pela família (25,8%) e pela escola (19,4%). Ainda que com menor frequência, a escola e os espaços religiosos, como igrejas ou mesquitas (9,4%), também foram mencionados como locais onde ocorrem situações de injustiça de gênero.

Esses resultados reforçam a perspectiva teórica de que a desigualdade de gênero é estrutural e socialmente construída, manifestando-se em diferentes esferas da vida social e não apenas em contextos institucionais formais. À luz da teoria da performatividade de gênero, tais experiências indicam que normas e expectativas sociais sobre o que significa “ser mulher” são continuamente reproduzidas em espaços como a família, a escola, o trabalho e a religião, naturalizando papéis de subordinação.

Assim, a recorrência da discriminação em contextos cotidianos sinaliza a atuação de relações de poder e de hegemonias socioculturais patriarcais, conforme discutido no referencial teórico, demonstrando que o gênero opera como uma categoria organizadora das relações sociais, influenciando oportunidades, reconhecimento e participação das mulheres nos diferentes espaços sociais.

Figura 2 – Contextos de discriminação de gênero



Fonte: elaborada pela autora.

A análise da codificação no Quadro 1 demonstra que as principais dificuldades relatadas pelas participantes estão relacionadas à discriminação, à desvalorização profissional e às experiências de violência, assédio e silenciamento. Esses resultados expõem que as desigualdades de gênero afetam não só as oportunidades sociais e profissionais, mas também as experiências pessoais e emocionais das mulheres.

Quadro 1 – Principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres

Categoria temática	Códigos/expressões associadas	Frequência
Discriminação e machismo	Discriminação, machismo, desigualdade salarial	11
Desvalorização profissional e social	Subestimada, não reconhecida, ideias desconsideradas, incapaz	9
Violência e abuso	Chantagem, abuso, violência no lar por parceiros	8
Barreiras no emprego e na carreira	Falta de oportunidade, dificuldade de ascensão no cargo	6
Assédio	Assédio moral e sexual	5
Silenciamento	Dificuldade de ser ouvida, falta de voz sem preconceito	4
Estereótipo de gênero	Fragilidade, inferiorização, papéis tradicionais	2
Barreiras culturais	Normas socioculturais restritivas	1
Maternidade	Impacto da maternidade na trajetória profissional	1

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas abordagens feministas da corporalidade, observa-se que muitas dessas dificuldades incidem diretamente sobre os corpos femininos, seja por meio do assédio, da violência, dos estereótipos de fragilidade ou das exigências associadas à maternidade. Isso demonstra que o poder e as desigualdades não se restringem ao plano institucional. Eles se manifestam também nas vivências corporais, regulando comportamentos, espaços de atuação e formas de reconhecimento social das mulheres. Nesse sentido, o corpo feminino torna-se um espaço onde se materializam normas socioculturais patriarcais que limitam a autonomia, a voz e a valorização das mulheres.

Formas de resistência às desigualdades em Moçambique

Existem cerca de 19 organizações não governamentais que atuam na proteção dos direitos das mulheres e no combate à violência baseada no gênero (VBG). Destaca-se o Projeto Spotlight da ONU, cujas principais áreas de intervenção são a promoção de

leis e políticas, o apoio ao movimento de mulheres e à sociedade civil, as capacitações em VBG e a promoção da equidade de gênero.

Outra forma de resistência relevante em Moçambique é engajamento de homens e rapazes na promoção dos direitos humanos, da igualdade e da equidade de gênero, uma vez que crenças e valores socialmente construídos tendem a reproduzir masculinidades tóxicas, associadas ao estereótipo do “homem de verdade”, que reforçam a violência baseada no gênero. Assim, a promoção de masculinidades positivas e transformadoras constitui uma estratégia importante para o respeito, a dignidade e a equidade de gênero

No âmbito institucional, a formulação de políticas públicas voltadas à igualdade entre homens e mulheres também se apresenta como estratégia de resistência, destacando-se a Constituição da República de Moçambique (desde 1975), a Política de Gênero (Resolução n. 19/2007, de 15 de maio), o Plano Nacional para o Avanço da Mulher, a Lei sobre a Violência Doméstica contra a Mulher (Lei n. 19/2009), o Plano Nacional de Ação para a Resposta à Violência Baseada no Gênero no Setor da Saúde, a Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras (Lei n. 19/2019), a Estratégia de Gênero no Setor da Educação, bem como a atuação do Ministério do Gênero, Criança e Ação Social e as esquadras de atendimento a mulheres vítimas de violência.

Em relação aos dados do questionário, o Quadro 2 mostra que as participantes indicam diferentes formas de resistência às desigualdades e injustiças de gênero, sendo a autoafirmação e a valorização pessoal a estratégia mais recorrente (11), seguida da denúncia às autoridades (6) e da busca de apoio em pessoas de confiança, líderes comunitários ou instituições (5). Também emergem formas de resistência mais silenciosas, como ignorar comentários discriminatórios ou afastar-se de situações injustas (5), bem como o posicionamento direto, o diálogo, a resiliência pessoal e práticas espirituais, como a oração.

Quadro 2 – Principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres

Categoria temática	Códigos/expressões associadas	Frequência
Autoafirmação e valorização pessoal	Me afirmar, me impor, mostrar o meu valor, criatividade, inteligência e força	11
Denúncia formal	Comunicar às autoridades competentes, denunciar	6
Busca de apoio social e institucional	Procurar ajuda de pessoas de confiança, líderes comunitários ou instituições	5
Resistência silenciosa/evitação	Ignorar, não ligar, não se deixar levar, não fazer nada	5
Posicionamento e repúdio	Mostrar descontentamento, posicionar-se contra a injustiça	2
Diálogo e negociação	Conversar, negociar	2
Resiliência pessoal	Superar dificuldades, negar a injustiça, defender-se	1
Resistência espiritual	Orar	1
Afastamento estratégico	Afastar-se de pessoas ou situações	1

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do referencial teórico sobre a resistência, estes achados revelam que a resistência não ocorre apenas por meio de ações coletivas ou movimentos sociais, mas também pelas práticas quotidianas, individuais e simbólicas. A autoafirmação, o posicionamento e a denúncia podem ser compreendidos como respostas ativas às hierarquias de poder que sustentam as desigualdades de gênero, enquanto estratégias como ignorar, afastar-se ou procurar apoio revelam formas de resistência adaptativas diante de contextos socioculturais marcados por normas patriarcais.

Além disso, as estratégias relatadas evidenciam que a resistência se constrói no quotidiano, nas atitudes, nas escolhas e nas redes de apoio das mulheres, confirmando a perspectiva de que resistir significa não ceder às injustiças; é desenvolver mecanismos de enfrentamento reais e contextualizados. Assim, mesmo em contextos de desigualdade estrutural, as mulheres demonstram agência ao afirmar o seu valor, ao denunciar injus-

tiças e mobilizar recursos sociais, institucionais e pessoais, como formas de enfrentar e negociar as relações de poder presentes na sociedade.

Conclusão

Pretendeu-se, com esta pesquisa, compreender a desigualdade de gênero e resistência em Moçambique. Os resultados mostram que as desigualdades de gênero no país são mais do que dados estatísticos; são experiências reais vividas pelas mulheres no seu dia a dia, especialmente no trabalho, na família e nas relações sociais. A discriminação, a desvalorização das suas capacidades, a violência, os estereótipos e as limitações de oportunidades revelam que as normas socioculturais ainda influenciam a forma como as mulheres são vistas, ouvidas e reconhecidas na sociedade.

Ao mesmo tempo, a análise dos dados secundários evidencia que existem esforços institucionais importantes para enfrentar essas desigualdades, como políticas públicas de promoção da igualdade de gênero, leis de combate à violência e a atuação de organizações não governamentais que trabalham na proteção dos direitos das mulheres e na prevenção da violência baseada no gênero. Essas iniciativas demonstram que a resistência ocorre também no plano legal, institucional e social, e não apenas no nível individual.

Os resultados empíricos também apontam que as mulheres constroem formas de resistência no quotidiano, por meio da autoafirmação, da denúncia, da busca de apoio, do diálogo e da resiliência diante das injustiças. Assim, conclui-se que, mesmo em contextos marcados por desigualdades estruturais, as mulheres não permanecem passivas. Elas desenvolvem estratégias concretas de enfrentamento, de modo que a resistência às desigualdades de gênero em Moçambique revela-se como um processo humano, contínuo e coletivo, que envolve tanto ações individuais quanto políticas públicas, instituições e organizações da sociedade civil na promoção da equidade de gênero.

Referências

- ACKER, J. Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. **Gender & Society**, v. 20, n. 4, p. 441-464, 2006.
- ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES SOBRE GÊNERO (ADC GÊNERO). **Abordagem de engajamento masculino nas atividades implementadas pela ADC Gênero**. Moçambique: ADC Gênero, 2022.
- BATAR, S. Concept of gender inequality. **Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities**, v. 11, n. 11, p. 171-176, 2021.
- BONIN, J. C.; MARTINS, G. A.; ANDRADE, L. C. A. F. O feminismo e a linguagem: o feminismo e a linguagem. **Ponto de Vista Jurídico**, v. 14, n. 1, p. e3739-e3739, 2025.
- BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL, H.; BRADY, S. (org.). **The performance studies reader**. London: Routledge, 2025. p. 186-196.
- CONCEIÇÃO, A. C. L. da. Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção – RBSE**, v. 8, n. 24, p. 738-757, 2009.
- FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 1, p. 47-71, 2004.
- FLOOD, M.; DRAGIEWICZ, M.; PEASE, B. Resistance and backlash to gender equality. **Australian Journal of Social Issues**, v. 56, n. 3, p. 393-408, 2021.
- FOTAKI, M.; PULLEN, A. Feminist theories and activist practices in organization studies. **Organization Studies**, v. 45, n. 4, p. 593-616, 2024.
- GROSZ, E. Corpos reconfigurados. **Cadernos Pagu**, v. 14, p. 45-86, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Mulheres e homens em Moçambique 2022–2023**. Maputo: INE, 2024.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Estatísticas de violência, casos criminais e cíveis, 2024**. Maputo: INE; 2025.
- LEONE, M.; SILVA, E. P. M. da. Disparidade estrutural: a desigualdade de gênero como um problema estrutural e o papel da jurisdição constitucional. **Suprema: Revista de Estudos Constitucionais**, v. 4, n. 2, p. 633-670, 2024.
- MADERS, A. M.; ANGELIN, R. A construção da equidade nas relações de gênero e o movimento feminista no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 10, n. 19, p. 91-115, 2010.
- MOÇAMBIQUE. Quadro de Gestão Ambiental e Social. Anexo IX – Avaliação do Risco de Violência Baseada no Gênero. In: MOÇAMBIQUE. **Projecto de Resiliência para a Região Norte de Moçambique**. Moçambique: Governo de Moçambique, 2021.

PRATES, J. C.; GERSHENSON, B. Entre desigualdades e resistências. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 194-199, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **The Sustainable Development Goals Report 2020**. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2020. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

RESISTÊNCIA. In: PORTO EDITORA. **Infopédia – Dicionários Porto Editora**. Porto: Porto Editora, c2026. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/resistencia>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, M. A. da; PAULA, E. C. O. de. As formas de resistência do escravo à escravidão no Brasil. **Building the way – Revista do Curso de Letras da UEG**, Goiás, v. 9, n. 2, 2019. ISSN: 2237-2075.

SIQUEIRA, C. B. de; BUSSINGUER, E. C. A. As ondas do feminismo e seu impacto no mercado de trabalho da mulher. **Revista Thesis Juris**, v. 9, n. 1, p. 145-166, 2020.

TAVARES, R. B. Práticas sociais de resistência na perspectiva de gênero contra indiferença à diferença: por um planejamento de possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 17., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (Anpur), 2017.

WHAT are human rights?. **Office Of The United Nations High Commissioner For Human Rights (OHCHR)**, Geneva, c2026. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/what-are-human-rights>. Acesso em: 10 fev. 2026

8 LIBERDADE E TOTALITARISMO NA REGIÃO DO SAHEL AFRICANO: UM OLHAR SOBRE BURKINA FASO

Luiz Henrique Macedo Silveira¹⁷

Introdução

Extremamente afetados pelas políticas imperialistas dos séculos XX e XXI, os países que compõem o Sahel encontram-se submetidos, há muitas décadas, a uma situação de instabilidade política e de dependência econômica de potências estrangeiras como França, Estados Unidos, Inglaterra e China. Atualmente, nações como Níger, Mali, Burkina Faso, Argélia, Nigéria, Chade, Camarões, Sudão do Sul, Sudão, Etiópia e Eritreia sofrem com o aumento vertiginoso do fundamentalismo religioso e da presença de grupos terroristas como o ISIS, Al Qaeda e Boko Haram.

Vivendo em uma situação de grave instabilidade política, com a diminuição do controle institucional na região e dificuldade em estabelecer uma estrutura governamental efetiva, a região saheliana passa por inúmeros conflitos internos e golpes de Estado em diversas de suas regiões.

Guerras civis e crises humanitárias tornaram-se eventos comuns na realidade de países como Burkina Faso, Níger e Mali, levando a região ao assolamento e à pobreza. Esses países sofrem com o avanço da violência jihadista em seus territórios, situação que provoca instabilidade na região, deixando-a em estado generalizado de conflitos e insurreições.

Devido à impossibilidade de se abordar a situação institucional dos 13 países que compõem o Sahel, este texto direciona sua atenção prioritariamente a Burkina Faso. A escolha por esse país em específico para representar toda região saheliana se dá por conta dos eventos recentes que o envolvem. Burkina Faso, assim como as demais nações referidas, passou recentemente por golpes institucionais militares, com alto apoio popular, que

¹⁷ Jornalista, historiador, especialista em História Contemporânea e Relações Internacionais MBA em Diplomacia e Relações Internacionais. Mestrando e bolsista Capes no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR, pós graduando em Geopolítica do Mundo Contemporâneo na PUCMINAS.

retiraram do poder o presidente em exercício, colocando em seu lugar um líder militar, o capitão Ibrahim Traoré.

Tem-se por intenção aqui, discutir e refletir em relação ao estado das coisas na região do Sahel Africano, a partir de uma perspectiva conceitual sócio-histórica e filosófica, observando Burkina Faso. Visa-se entender o porquê de a população, que, por décadas, viveu sob a égide da dominação colonial, ter apoiado com fervor os golpes de Estado nos últimos anos e ter se submetido feliz a um governo de regime aparentemente militarizado e totalitário. Para isso, observa-se esse tema à luz de alguns conceitos, como o Totalitarismo, o Imperialismo, Colonialismo, Direito Natural e a Modernidade.

Para tal objetivo, recorreremos a Achille Mbembe, Frantz Fanon, Hanna Arendt, Edward Said, Jonh Locke, Jean-Jacques Rousseau e Ailton Krenak, que amparam a reflexão a respeito da busca africana por uma estrutura democrática condizente com sua realidade cultural. Além disso, ajudam-nos a compreender as razões de governos com características militaristas terem sido escolhidos como caminho para Democracia pelas populações de diversas regiões africanas.

O que se pretende discutir é a relação tênue entre totalitarismo e revolução. Mais do que isso, busca-se entender a relação desses conceitos e movimentos políticos com a procura por identidade, autonomia e legitimidade da população do continente africano, representados aqui, pelas transformações políticas na região do Sahel, mais especificamente em Burkina Faso sob o governo do capitão Ibrahim Traoré.

A realidade contemporânea do Sahel e Burkina Faso

Sahel, nome de origem árabe, significa “divisão”, segundo o *Dicionário de História Africana* (2022), termo empregado visto que a região divide geograficamente o território do Saara das regiões de Savanas. Foi, em seu passado, colônia francesa e, anteriormente, território otomano.

Países do Sahel, como Burkina Faso, com seus 247 mil Km² (Visentini, 2020, p. 4) e seus 24,5 milhões de habitantes, de acordo com o *Fundo Mundial para Transformação Agrícola* –

FIDA (2025), carregam, em suas estruturas culturais, heranças beduínas e uma conjuntura social estabelecida pelos princípios da Shária. São regiões que há muito tempo estão sob os caprichos de narrativas que os definem, como apresentou Said (2011), “os desígnios de seu futuro”.

Essas limitações institucionais se devem a enormes interferências internacionais, personificadas pela atuação de grandes multinacionais e programas de investimento ligados diretamente aos governos europeus. Partilhando da realidade de seus vizinhos, essas nações conquistaram suas independências e “autonomia” política em meados dos anos de 1960, influenciadas pelos ventos do socialismo, do apoio soviético e chinês e do pan-africanismo, segundo Visentini (2020).

Porém, os movimentos intelectuais e políticos pan-africanistas, por conta da intensificação da Guerra Fria, não angariaram força suficiente para conceder a legitimidade política que essas nações recém-independentes precisavam. Devido a isso, conforme Visentini (2020), muitas delas optaram por seguir o caminho indicado pelas instituições políticas europeias, que definiram, por intermédio de tratado e resoluções, as tipologias institucionais de Estado e o sistema democrático que essas nações deveriam adotar. Este seria o caso de Burkina Faso, cuja independência foi tutelada pela França. A potência europeia indicou o primeiro presidente e definiu a espécie de relação que o novo país teria com sua antiga “tutora” (Bagayoko, 2024).

Houve, nesse momento de transformações políticas, um primeiro movimento de submissão das nações africanas, que abdicam do direito de definir seu próprio modelo de nação e democracia em troca de serem aceitos no sistema político internacional (Gazibo, 2022, p. 39).

A queda de Muammar Gaddafi, na Líbia; o aumento de grupos fundamentalistas islâmicos, como Estado Islâmico e Boko Haram, que migraram suas atuações para a região após os eventos como os da Primavera Árabe (2011); as derrotas do EI na Guerra Sírio-Iraquiana, em 2016; e a sua expulsão da região do Levante, em 2018 – além das derrotas em territórios nigerianos, no caso do Boko Haram – tornaram a África subsaariana, em específico a região do Sharel, fervilhantes zonas de atuação e

intervenções internacionais. Estas aconteceram nesses países, a fim de inibir a atuação desses grupos e conter o caos político que os embates causaram, conforme Mamoudou Gazibo (2025), que afirmou em uma entrevista ao *Boletim GeoAfrica*, publicado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2025:

As causas do conflito no Sahel central são numerosas. Certamente, o colapso do regime líbio, sob o efeito combinado de uma insurreição popular e da intervenção da França, Grã-Bretanha e Estados Unidos, serviu como catalisador ao promover a disponibilidade e o tráfico de armas na região (Gazibo, 2025, p. 26).

A expansão da atuação de grupos extremistas vem desenvolvendo impactos devastadores em Burkina Faso, Mali e Níger: milhões de famílias deslocadas em toda a região, fugindo para outras que também são afetadas pelos mesmos fatores, violência e pobreza. Há um total de cerca de 650.000 pessoas deslocadas, só em 2019, segundo a ONU.

De acordo com o Alto Comissário da ONU para os Refugiados (ACNUR, 2020), estima-se que, em Burkina Faso, cerca de 5% da população fugiu da violência do país e que cerca de 25 mil refugiados vivem em assentamentos em seu território. A maior parte vem do Mali, escapando do surto de violências cometidas por rebeldes ligados a Al-Qaeda e ao Estado Islâmico.

De acordo com o mestre em Conflitos e Segurança Internacionais da Universidade de Kent do Reino Unido, Augusto Gabriel Colório (2025), pesquisador nas áreas de conflitos armados no continente africano:

O fenômeno dos golpes recentes insere-se em uma longa trajetória de instabilidade política no continente. Como destaca o estudo do Instituto Tricontinental (2025), entre 1950 e 2022 a África concentrou 214 das 486 tentativas de golpes de Estado registrados no mundo (Colório, 2025, p. 47).

Recentemente em Burkina Faso, o presidente foi destituído de seu cargo pelo Exército, que obteve, em sua ação, um grande apoio da população. O país hoje se apresenta como um dos atores de maior influência na região sob o comando do capitão Ibrahim Traoré, que também tem grande apoio da população de seu país.

O ponto em comum entre os governos dessa região encontra-se no descontentamento de suas populações em relação aos antigos governos, que funcionavam sob a nomenclatura de “fan-

toches” das grandes corporações europeias, presentes na região por conta do alto grau de riqueza mineral existente. Um exemplo de caos político e institucional é o Mali.

Em seu mais recente relatório, datado de 1º de junho de 2021, a Missão multidimensional integrada das nações unidas para a estabilização do Mali (MINUSMA) reporta-se à situação vigente do país da seguinte forma:

[...] a MINUSMA documentou 422 violações dos direitos humanos (181) e abusos (241), 13 a mais que no período anterior. Estes incluíam execuções extrajudiciais sumárias ou arbitrárias (39), outras mortes (41), lesões (72), tortura ou maus-tratos (51), desaparecimentos forçados (6), sequestros (118), prisões ilegais e detenções, incluindo casos de detenção prolongada e violações do devido processo penal (95), bem como casos de deslocamento maciço e forçado de civis, ameaças de morte e intimidação, pilhagem e destruição de propriedade (MINUSMA, 2021, p. 15).

Os governos instituídos, antes das intervenções, priorizavam as demandas estrangeiras, permitindo, de modo consciente, a precarização das instituições públicas responsáveis pelos cuidados com a população (Gazibo, 2025). Essa precarização estabelecia um estado de dependência completa ao auxílio estrangeiro, personificado por intermédio da ação de ONGs e da ajuda humanitária internacional. Ou seja, o caos político aqui se constituía como estratégia política para dominação e a manutenção de um sistema suscetível a intervenções estrangeiras de cunho exploratório. O Estado abdicava intencionalmente da sua capacidade de garantir a sobrevivência da sua população, em prol da manutenção do direito à propriedade para alguns indivíduos.

Direito natural, dominação e o legado do imperialismo

Os 54 estados africanos atuais, além da estrutura de 109 fronteiras que delimitam os territórios continentais da África, resultam do que ficou conhecido como a Conferência de Berlim sobre a África Ocidental, que aconteceu em 1884 (Ferguson, 2004, p. 53). Responsável por dividir e estabelecer o controle das potências europeias sobre a região, a Conferência de Berlim definiu de forma arbitrária o futuro político e social de diversas populações e etnias (Ferro, 2017), submetendo-as ao controle político de nações imperialistas, como a França. Estas foram

vítimas do que Edward Said, em seu livro *Cultura e Imperialismo* (2020), apresenta como principal objetivo do Imperialismo, que se constitui na “busca pelo controle e posse de uma terra que não lhes pertencem verdadeiramente” (Said, 2011, p. 11).

Esse período, que teoricamente teve sua derrocada no final da Segunda Guerra Mundial (1938 – 1945) (Ferro, 2017), ainda exerce enorme influência no ambiente político, social e econômico da região, atuando não mais pelas vias coloniais, e sim por intermédio de estruturas narrativas de arquétipos civilizatórios.

O historiador francês Marc Ferro (2017) define esse empreendimento europeu como um processo de dominação estruturado para atuar em diversos pontos. Para ele, “[...] essa dominação política, cultural e econômica das potências ocidentais, lhes permite dividir o mundo entre si e controlar, por meio da opressão, às populações autóctones” (Ferro, 2017, p. 15).

O escritor Edward W. Said discute acerca do objeto de disputa imperialista. Além disso, apresenta a ferramenta utilizada para legitimar o processo de “dominação política, cultural e econômica”, de acordo com Ferro (2017, p. 11), afirmando que:

O principal objeto de disputa no imperialismo é, evidentemente, a terra; mas quando se tratava de quem possuía a terra, quem tinha o direito de nela se estabelecer e trabalhar, quem a reconquistou e quem agora planeja seu futuro, essas questões foram pensadas, discutidas e até, por um tempo, decididas na narrativa (Said, 2011, p. 11).

Said condiciona as práticas imperialistas de obtenção de territórios e do uso das terras, colocando a produção de narrativas como a principal ferramenta de consolidação do direito de conquista e uso. O autor descreve, citando Michael Doyle em seu texto, o imperialismo como uma relação “formal e informal segundo ao qual um Estado controla a soberania política de outra sociedade política” (Said, 2011, p. 43).

Edward Said observa também a influência teórica dos filósofos contratualistas na base intelectual do capitalismo e do imperialismo europeu. Autores como o inglês Jonh Locke, que se debruçou em teorizar o aspecto condicionante do direito natural, do direito civil, da formação do estado de direito e do Estado, entidade que se tornaria responsável por produzir e direcionar as

teorias de solidificação do conceito de direito à dominação, por alguns países europeus.

Locke vai trazer a busca do homem pela sobrevivência ante aos perigos do que chama de “Estado de Natureza”. Este, segundo o filósofo, tornaria os indivíduos inimigos naturais e adversários na busca pela posse de territórios. O direito de possuir, nesse caso, o direito à propriedade, condicionar-se-ia não pela palavra ou por uma estrutura legal, mas sim pelo uso da força, levando a um estado constante de violência. Nele, a “maldade” habitava a essência humana (Hobbes, 2012). A morte no estado natureza era o caminho certo para legitimar o direito e a sobrevivência.

A estrutura conceitual imperialista apresenta o continente africano sob a maldição do Estado de Natureza, em que a falta institucional de um Estado contratualista e a essência perversa das populações ainda em “estado de natureza” legitimaria a tutela sobre aquele território sob uma estrutura institucional de governo nos moldes ocidentais.

A legitimação é usada com o intuito de desvalidar as populações originárias, colocando-as no que Frantz Fanon (2008) nomina como estado “de não ser”. Nele, o negro só pode tornar-se reconhecidamente negro se adota para si a perspectiva do branco (cultura, linguagem, conhecimento). Sua legitimidade carece da permissão do outro, no caso, o europeu. A respeito disso, Said afirma que:

Um exame mais detido da realidade cultural revela uma visão da hegemonia europeia no ultramar muito anterior e defendida com muito mais obstinação e intensidade; podemos encontrar um sistema de ideias coerente, plenamente mobilizado, pelo final do século XVIII, e então se segue o conjunto de desenvolvimentos integrais como as primeiras grandes conquistas sistemáticas sob Napoleão, a ascensão do nacionalismo e da nação-estado europeia, o advento da industrialização em grande escala e a consolidação da burguesia. É também o período em que a forma do romance e a nova narrativa histórica adquirem predomínio, e destaca-se a importância da subjetividade para o tempo histórico (Said, 2020, p. 112).

As estruturas conceituais europeias, por intermédio da construção de inúmeras narrativas, buscavam atribuir à África uma designação de “não lugar”, a fim de poder moldá-la a um formato não idêntico ao europeu, embora semelhante em alguns pontos,

ao menos no que tange a perspectivas do direito e das estruturas institucionais do conceito de Estado, política e cultura. Sobre isso, Achille Mbembe relata:

Na natureza das escritas negras, a colônia aparece como uma cena originária que não ocupa apenas o espaço da recordação, à maneira de um espelho. É também representa como uma das matrizes significantes da linguagem do passado e do presente, da identidade e da morte (Mbembe, 2017, p. 181).

Essa dinâmica do espelho sobre a qual fala Mbembe tem como finalidade manter sempre disponíveis, a partir de memórias imposta e dissonantes, pontos de infiltração que permitam, mesmo em uma realidade de autonomia política africana, a possibilidade de exploração e controle. Este não se estabelece pelo aspecto objetivo da imposição e da força bélica, mas pela ação da subjetividade de significação de um passado dissociativo.

Totalitarismo como caminho para liberdade?

Chegamos ao ponto que leva a discussão que este texto se propõe a fazer, a qual tem início com os questionamentos a seguir. Por que as populações da região conhecida como Sahel apoiam as estruturas de governos autoritários que se estabelecem em seus países? Estariam eles visando ressignificar as estruturas conceituais do que se entende por busca pelo direito natural da liberdade, imposta pelo sistema imperialista ocidental?

Para isso, primeiro, é oportuno caminhar por entre os pensamentos e conceitos ocidentais, já citados aqui, conhecidos sob a alcunha de contratualistas, percorrendo brevemente sobre as narrativas filosóficas e sociológicas que condicionaram o que entendemos como liberdade natural, liberdade civil e a estrutura conhecida conceitualmente como Estado. A partir dessa caminhada, entende-se como essas concepções auxiliaram no processo de disseminação do imperialismo e como os mesmos conceitos estão ressignificando e sendo ressignificados na busca por autonomia e liberdade das populações.

Traz-se aqui, então, o conceito de Jean Jacques Rousseau (2017), que, diferentemente de Locke, é utilizado como aporte para a ressignificação do conceito implantado pelo imperialismo europeu. Rousseau se posiciona contra o direito de posse

da propriedade privada, associando-o diretamente ao estado de desigualdade e violência. Ao contrário de Locke, relaciona o “estado de natureza” como fator proporcionador da liberdade e da sobrevivência, pois o indivíduo que estabelece ligação com o estado natural vai de encontro à sua funcionalidade no cosmo. Na obra *A origem da desigualdade entre os homens* (2017), ele demonstra isso a partir da seguinte fala:

O que há de cruel ainda é que, como todos os progressos da espécie humana a distanciam incessantemente de seu estado primitivo, quanto mais acumulamos novos conhecimentos, mais nos privamos dos meios de adquirir o mais importante de todos; e que, em certo sentido, é de tanto estudar o homem que somos deixados sem condição de conhecê-lo (Rousseau, 2017, p. 11).

A partir da perspectiva rousseauiana, a procura incessante por criar narrativas de legitimação do sentido humano, por intermédio de um conceito de institucionalidade, que visa à acumulação, afasta o humano de sua natureza primitiva e da realidade humana em si. Para o filósofo, a estrutura contratual do Estado deveria exigir assimilação do estado de natureza e não o seu abandono. A busca pela manutenção da propriedade privada e pela criação de um Estado voltado ao desenvolvimento e à manutenção da propriedade, a partir da perspectiva de Rousseau, leva à barbárie e à violência, ou seja, uma crítica direta ao modelo de Estado proposto por John Locke.

O direito aqui está relacionado ao aspecto de “ser” e não do “ter” ou “possuir”, como o teórico constata em outro trecho de seu livro, no qual comenta a respeito da perspectiva do conceito de direito de Jean-Jacques Burlamaqui. O autor afirma que se trata de um ato de “ignorância” da natureza do humano, quando este lança “aspectos de incerteza e obscuridade na verdadeira definição do direito natural” (Rousseau, 2017), porque, segundo ele, citando Burlamaqui, os direitos naturais “[...] são manifestamente ideias relativas à natureza do humano. É, portanto, dessa natureza do homem, da sua constituição e do seu estado que se deve deduzir os princípios da ciência” (Rousseau, 2017, p. 23).

A perspectiva de Rousseau configura-se como resultado da subversão do estado de natureza e do direito oriundo dele. A estrutura institucional já deliberou o direito a posse do território para aquelas populações, contudo a estrutura política institu-

cional, que rege esses povos, usa do aparato institucional e das narrativas produzidas por essa instituição, para subverter o conceito de “ser” que legitima o direito dos africanos ao território. Essa subversão acontece no processo de relacionar as ações e vontades da comunidade. A forte manipulação de conceitos e discursos criam um estado de diferença que coisifica o povo africano, nivelando-o a uma imagem fundamentalista que o impossibilita de alcançar seu direito.

O imperialismo europeu, principalmente inglês e francês, é uma personificação precisa do modelo de instituição apresentado por Locke, pois, no sistema imperial, instituições representantes do “sistema” tomam e fazem uso de territórios, sem que sejam, materialmente, indivíduos. Essa “persona institucional” foi analisada pelo teórico do capitalismo Karl Marx, em sua obra conjunta com Engels, *A ideologia alemã* (1989). Marx (1989) tece uma crítica às estruturas das leis e do sistema legislativo do Estado alemão. Segundo ele, as narrativas por meio das quais eram compostas as leis seriam capazes de condicionar a concepção de lícito e ilícito, usada a partir da vontade de uma minoria privilegiada, pertencente à estrutura burocrática do Estado Prussiano, para controlar e condicionar uma maioria refém dos meios de produção.

Aqui retornamos as palavras de Said, que discorre sobre a legitimação por intermédio da criação de narrativas, as quais delimitam a capacidade de autonomia das populações que o sistema institucional externo busca dominar.

[...] as várias lutas pelo domínio entre Estados, nacionalismos, grupos étnicos, regiões e entidades culturais conduziram e amplificaram uma manipulação da opinião e do discurso, uma produção e consumo de representações ideológicas da mídia, uma simplificação e redução de vastas complexidades a uma versão fácil, tanto mais fácil por apresentá-las e explorá-las no interesse de políticas do Estado (Said, 2017, p. 80).

Os povos dessas nações, nesse cenário, nada mais fazem do que desobedecer a partir da perspectiva de “desobediência” de Thoreau (2007), opondo-se por intermédio de contranarrativas e do apoio a uma estrutura de governo autoritário. Eles lutam contra esse processo de simplificação em relação às suas realidades, conforme citado anteriormente por Said (2017).

A busca por apresentar o real solidifica-se em se posicionar contra uma realidade de dominação de um modelo de Estado e um sistema de economia, apoiado internacionalmente. Tem-se o movimento de uma população independente, todavia institucionalmente não representada (Colório, 2025), pois seu direito institucional é limitado por estruturas conceituais de um sistema que não foi pensado para legitimá-los como indivíduos políticos, mas sim para solidificar uma estrutura que os tornem úteis ao sistema de dominação vigente.

A simpatia pelo autoritário, como vemos em Burkina Faso, representa a procura por uma transformação real. Anseia-se por uma “revolução” (Fanon, 1984), uma força capaz de alterar e ressignificar as estruturas institucionais vigentes.

A escritora Hanna Arendt, em seu livro *Origens do Totalitarismo* (2018), afirma que todo Estado autoritário e totalitário só se institui se tiver em sua narrativa (Said, 2020) a capacidade de mobilizar e condicionar as massas. Ela ressalta que:

Os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas, e não as classes, como faziam os partidos de interesses dos Estados nacionais [...] Todos os grupos políticos dependem da força numérica, mas não na escala dos movimentos totalitários, que dependem da força bruta [...] (Arendt, 2018, p. 509).

Percebe-se essa estrutura de organização e objetivo, ao analisar governos como o de Burkina Faso, utilizando-o aqui como exemplo. Sob a regência do capitão e atual comandante do país, Ibrahim Traoré, que assumiu em seu governo um posicionamento antiocidental e extremamente militarizado. Usando de uma boa retórica, de uma postura disciplinada e do conhecimento das insatisfações populares, o líder construiu entorno de si um arquétipo do “herói”, a fim de criar um sistema constante de mobilização das massas (Arendt, 2018).

Ele representa o que um líder totalitário é de início para a sua população: um movimento contrário a estrutura vigente, uma força de mudança. Nas palavras de Arendt (2018, p. 511): “A suprema tarefa do Líder é personificar a dupla função que caracteriza a camada do movimento – agir como a defesa mágica do movimento contra o mundo exterior”. Ou seja, quem lidera deve personificar, em seus discursos e atos políticos, a própria força da mudança. E aí, talvez, possa se ter um vislumbre de uma res-

posta acerca do porquê do apoio popular às ações e estruturas de governos autoritários de características militaristas.

Estes se mostram a antítese dos governos anteriores, que, em sua maioria, constituíam-se em governos sem efetividade e anêmicos frente às incursões e políticas de cunho neo-imperialistas de países europeus, como a França, por exemplo. Se a apatia subjuga, a força e a disciplina podem libertar.

Então, o abandono de uma estrutura de Estado democrático fraca trazida pelo ocidente e a aceitação de um modelo que representa a força e o retorno ao “estado de natureza”, em luta pela ressignificação da democracia aos moldes da realidade conhecida, tornam-se compreensíveis. Mesmo que isso, de uma forma ou outra, acabe levando posteriormente a uma perda drástica dos direitos fundamentais.

Portanto, visa-se ao ato de abandonar a perspectiva do colonizador, apresentado por Frantz Fanon (1984) em seu livro, *Em defesa da Revolução Africana* (1984). Nele, o autor afirma que “A luta contra o colonialismo torna-se a luta contra a nação” (Fanon, 1984, p. 87), definindo o processo de revolução do continente africano. Segundo Fanon (1984), o caminho é de luta e abandono, contudo, também de busca por um modelo de política e democracia justo para os povos africanos. E aqui o termo “justo” coloca-se na obrigação de refletir o significado do que se ajusta à África e não ao sentido jurídico de justiça.

Ibraim está sabendo vestir, adequar-se e conduzir um modelo de nação totalmente distinto do conceito de nação eurocêntrico. Sua estrutura inicial de governo, aparentemente, como base conceitual, demonstra prezar o modo de pensar da população de Burkina Faso. O filósofo Achille Mbembe define esse processo de transformação social, política e caminhada para a liberdade, a partir da seguinte definição:

[...] nós éramos então descolonizados, mas será que por isso éramos livres? A independência sem liberdade, a liberdade incessantemente adiada, a autonomia na tirania – era essa, como descobri mais tarde, a assinatura própria da pós-colonial, o verdadeiro legado da farsa que foi a colonização (Mbembe, 2017, p. 50).

Mbembe (2017) está justamente fazendo uma crítica ao processo de independência das nações africanas nos anos de 1960 e aos movimentos políticos atuais. Ele traz, em sua análise, um

convite à reflexão das ações dos movimentos de independência africanos, ocorridos no período da Guerra Fria. Sua intenção não é deslegitimar esses movimentos, mas mostrar o que deixou de ser feito e que posteriormente possibilitou o retorno a um estado de servidão. Ele convida todos, mais uma vez, a buscarem a consciência africana.

Sua crítica se direciona às aberturas estruturais, no âmbito conceitual filosófico, sociológico, social e político, deixadas pelo primeiro processo independência. Essas aberturas – como a adesão a um sistema político e mercadológico global e confiança irrestrita nele ou a aceitação de conceitos ocidentais como base de construção da cultura política – possibilitaram e possibilitam que as antigas nações imperialistas ainda exerçam a sua dominação por intermédio da economia, da política e do conhecimento. Elas são, como se percebe na fala do filósofo, o legado deixado pelos colonizadores, que abre precedentes para que o significado de ser negro e africano seja sempre objeto de exploração em certo sentido, que para Mbembe seria:

Produto de uma máquina social e técnica, indissociável do capitalismo, da sua emergência e globalização, este nome foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado (Mbembe, 2017, p. 19).

Aqui retornamos a Said (2020), quando este discute sobre o processo de criação de narrativas e estruturas narrativas que condicionam realidades em torno de conceitos já existentes, mas subvertidos por intermédio de ressignificações epistemológicas. São narrativas que buscam a manutenção de uma estrutura política internacional, a qual incentiva a disputa e a dominação, pois continua pautada no direito à obtenção e manutenção da liberdade de ter, e não de ser.

Conclusão

Em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, o escritor Ailton Krenak propõe uma discussão e uma mudança no jeito de se pensar a terra, o humano e o seu direito sobre as coisas do planeta. Nas primeiras páginas de sua obra, ele afirma que:

O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos (Krenak, 2019, p. 11).

Em sua perspectiva filosófica, a terra não constitui algo que possa ser possuído nem tomado. É uma entidade que é parte de nós e de nossa constituição familiar. Essa forma de pensar altera e invalida a perspectiva do direito ocidental, pois retira a terra do espectro de objeto e a coloca na posição de ser. Não se pode ter posse sobre um ser que de certo modo é parte de sua comunidade, como ele deixa explícito ao contar sobre sua relação com o rio Doce, em Minas Gerais:

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para poder-mos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa) (Krenak, 2019, p. 21).

A partir desse relato, torna-se interessante levantar uma meditação: seria possível, a partir da perspectiva de realidade e direito apresentada por Ailton Krenak, um cenário diferente para a região do Sahel? A solução desse conflito e de muitos outros não estaria, talvez, no abandono das perspectivas políticas diplomáticas e do direito ocidental que têm em sua essência uma visão antropocêntrica? Pois se a modernidade colocou o humano europeu no centro de tudo, a solução moderna não será sempre direcionada a satisfazer a vontade do indivíduo humano e de sua sede de posse?

Mas o que constitui a liberdade? Como defini-la? Quando um sujeito, grupo ou uma população pode se considerar livre? Quais são os caminhos possíveis para se alcançar a liberdade? O totalitarismo pode ser considerado um deles? Se submeter à força e à servidão leva a um estado de liberdade política e social? E essa submissão ao autoritarismo resulta do quê?

É urgente repensar os parâmetros das estruturas que regem nossas concepções do direito de “ter” e “ser”. Somos indivíduos e parte de um mesmo cosmo, e a terra em que estamos, como diria Krenak, “não é um produto, mas sim uma mãe zelosa que precisa ser respeitada” (Krenak, 2019, p. 11).

A liberdade, de acordo com Achille Mbembe, está na busca por uma Razão e um sentido de razão caracteristicamente africano e negro. Talvez, essa seja a resposta para o grande apoio da população aos sistemas de governo autoritários e a mudança pela imposição da força e da violência, representado por Ibraim Traoré em Burkina Faso. É a busca de uma população que, embora oprimida, é “independente”, a partir de uma “Razão Negra” (Mbembe, 2017) forte o suficiente para quebrar os grilhões de uma narrativa dedicada a impor a eles, de inúmeras formas, uma razão que nunca os representou de forma justa e correta.

Referências

- ACNUR. **Relatório de Refugiados**. Brasília: ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rioAnual-CSVM-2020.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BAGAYOKO, N. La Politique de stabilisation prônée par la France au Sahel et ses conséquences, in *Afrique: un Sentiment antifrçais?*. **Revue Internationale et Stratégique**, Paris, p. 121-130, 2024.
- COLÓRIO, A. G. O fim da intervenção liberal e a transformação geopolítica no Sahel Central. **Boletim GeoÁfrica**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p. 43-64, jul./dez. 2025.
- CRISE do Sahel explicada. **USA for UNHCR**, Washington, DC, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.unrefugees.org/news/sahel-crisis-explained/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- LOPES, N.; MACEDO, J. R. **Dicionário de História da África**: séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 1 v.
- FANON, F. **Peles negras máscaras brancas**. Salvador. EDUFBA, 2008.
- FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.
- FERGUSON, N. **Império**: como os britânicos construíram o mundo moderno. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FERRO, M. **A colonização explicada todos**. São Paulo. Unesp, 2017.
- GAZIBO, M. Dinâmicas recentes de conflito armado no Sahel Central. [Entrevista concedida a] F. Monié. **Boletim GeoÁfrica**, v. 4, n. 13, p. 18-24, jul./dez. 2025.
- GAZIBO, M. Learning from Each Other: The Belt and Road Initiative and Africa’s infrastructure program. **Brazilian Journal of African Studies**, v. 7, n. 13, p. 11-32, 2022.

HOBBS, T. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução Rosina D'Angina. 2. ed. São Paulo: Martins Claret, 2012.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOCKE, J. **O segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MBEMBE, A. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MINUSMA. **Relatório da situação no Mali**. 2021. Disponível em: minusma.unmissions.org/em. Acesso em: 13 nov. 2023.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

THOREAU, H. D. **A desobediência civil**. Tradução: Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2007.

UNHCR. **Crisis in the Sahel**: UNHCR emergency and protection response. Washington, DC: UNHCR, feb. 2020. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76874>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VISENTINI, P. F. *et al.* **História da África e dos africanos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

9 BARREIRAS AO ENFRENTAMENTO DO NOMA NA ÁFRICA SUBSAARIANA: DIFICULDADES DE ACESSO AO DIAGNÓSTICO, TERAPÊUTICA E ESTIGMA SOCIAL

Mirinda Fernando Cana Ié¹⁸
Izabella Barison Matos¹⁹

Introdução

O Noma é uma doença tropical negligenciada (DTN) incluída, somente em dezembro de 2023, na lista oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS). Trata-se de uma condição infecciosa de evolução rápida e caráter gangrenoso, caracterizada por intensa destruição dos tecidos da região orofacial. Apesar do recente reconhecimento institucional, aspectos fundamentais relacionados à sua etiologia, patogênese, magnitude epidemiológica e estratégias terapêuticas permanecem insuficientemente esclarecidos. Essa lacuna decorre, em grande medida, das limitações estruturais e metodológicas que dificultam a realização de pesquisas nos contextos em que a doença é mais prevalente (Maguire *et al.*, 2025).

A literatura descreve o Noma como uma infecção polimicrobiana associada a múltiplos fatores de risco, dentre os quais se destacam a desnutrição, a imunossupressão, a presença de comorbidades infecciosas, a higiene bucal inadequada e as condições de extrema pobreza. Esses determinantes interagem de forma complexa, favorecendo o surgimento e a progressão da enfermidade, especialmente em cenários marcados por vulnerabilidade social (Maguire *et al.*, 2025).

¹⁸ Mestre em Saúde Coletiva, pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGCol), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), enfermeira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6835-3820>. E-mail: mirindafernando2018@gmail.com

¹⁹ Doutora em Saúde Pública (Fiocruz), com Pós-doutorado em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUC-PR), assistente social, professora-colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9879-4715>. E-mail: izabmatos@gmail.com

Países da África Subsaariana (ASS) concentram a maior parte dos casos, de modo que a região é frequentemente denominada como “cinturão do Noma”, abrangendo a faixa territorial que se estende da Mauritânia à Etiópia. Contudo, evidências recentes apontam a ocorrência da doença em outros países das Américas e Ásia, sugerindo que sua distribuição geográfica pode ser mais ampla do que a estimada. Ainda assim, os dados epidemiológicos disponíveis permanecem limitados e metodologicamente frágeis (Maguire *et al.*, 2025; World Health Organization, 2023).

Verifica-se escassez de estudos primários robustos sobre a incidência e a prevalência do Noma, sendo recorrente, na literatura científica, a utilização de estimativas secundárias desatualizadas. Destaca-se que dados divulgados pela OMS em 1998 – que estimam aproximadamente 140.000 novos casos anuais e cerca de 770.000 pessoas vivendo com sequelas da doença – continuam entre os mais comumente citados. A persistente dependência dessas informações evidencia a fragilidade das bases epidemiológicas disponíveis. Como consequência, a real magnitude da carga regional e global do Noma permanece incerta (Maguire *et al.*, 2025; Verma *et al.*, 2024).

Para além dos determinantes biomédicos e estruturais, aspectos culturais desempenham papel central no enfrentamento da doença. Em diversos contextos da ASS, o Noma é interpretado a partir de cosmovisões que o associam a maldições ou à ação de espíritos malignos, o que contribui para a estigmatização das pessoas acometidas. Tais percepções podem resultar em isolamento social, atraso na busca por assistência médica e abandono terapêutico. Esses aspectos culturais configuram importantes barreiras ao diagnóstico precoce, à terapêutica necessária e às estratégias de prevenção (Ver-or *et al.*, 2022; Ravinetto, 2017; Ansede, 2018).

Diante desse cenário, nosso objetivo é analisar barreiras ao enfrentamento do Noma na ASS, com ênfase nas dificuldades de acesso ao diagnóstico precoce e ao/à tratamento/terapêutica. Também, são abordados aspectos relativos às implicações decorrentes do estigma social ligado à cosmovisão que considera a doença oriunda de causas espirituais e componente de malignidade e maldição.

Dados e análises apresentados neste capítulo foram extraídos da dissertação de mestrado intitulada *Noma na África Subsaariana: doença pouco conhecida, negligenciada e seu enfrentamento*, apresentada em 26 de outubro de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGCol), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise documental e bibliográfica, conduzida sob a perspectiva da hermenêutica-dialética (Minayo, 2013).

O contexto da África Subsaariana: pobreza, outras carências e o Noma

Conforme o relatório do World Bank (2026), a ASS compreende países de baixa, média-baixa, média-alta e alta renda, sendo 20 deles marcados por fragilidades institucionais e conflitos, com lentidão no crescimento econômico, o que dificulta a redução da pobreza na região.

Dentre os países da ASS, 11 apresentam maior incidência de Noma: Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, Etiópia, Guiné-Bissau, Mali, Níger, Nigéria, República Democrática do Congo, Senegal e Togo. Em comum, compartilham semelhanças socioeconômicas e nutricionais, além de fragilidades na atuação estatal em relação à inexistência ou inoperância de políticas públicas. Observa-se neles baixo crescimento econômico, altos índices de analfabetismo e reduzidas taxas de escolarização infantil. No campo da saúde, sobressaem-se elevadas taxas de mortalidade infantil e materna, baixa expectativa de vida e alta prevalência de doenças infecciosas e diarreicas (World Health Organization, 2019; Galli *et al.*, 2022; World Bank, 2020).

As doenças bucais constituem outro grave problema de saúde pública na ASS, com destaque para a cárie dentária, as doenças periodontais, o câncer bucal, as manifestações orais associadas ao Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), os traumas orofaciais, as fissuras labiopalatinas e o Noma. Essas condições são agravadas pela indisponibilidade de serviços de saúde bucal e pela deficiência de recursos materiais e humanos (Sudi *et al.*, 2022; Mendes,

Moreno, De Aguiar, 2017), além do estigma social relacionado a determinadas enfermidades, dentre elas, o Noma (Ver-or *et al.*, 2022; Ravinetto, 2017; Ansele, 2018).

Quadro 1 – Quantitativo de casos de Noma em alguns países prioritários na ASS

País	Casos	Período
Níger	1.034	2004 – 2013
Benin	88	2014 – 2015
Togo	304	2006 – 2018
Senegal	113	2000 – 2016
Mali	239	1992 – 2013
Guiné-Bissau	195	2007 – 2017

Fonte: WHO, 2019.

Desde 2013, esses países recebem o apoio técnico e financeiro do Escritório Regional da OMS para África. Trata-se do Programa Regional de Controle de Noma (RNCP), que contribuiu para a criação e implementação de prevenção e controle da enfermidade em países africano (World Health Organization, 2020), a qual foi integrada na lista de doenças prioritárias para erradicação. Porém, foi verificado déficit na estrutura para implementação, monitoramento e avaliação, resultando na dificuldade de instituir o Programa Nacional de Controle do Noma, em parceria com outros setores nos países (World Health Organization, 2020). A OMS (2017) classifica o Noma em cinco estágios (Figura 1), incluindo o sinal de alerta, e salienta que a doença é reversível do sinal de alerta até o estágio 2. Após, a patologia se torna irreversível e o risco de morte aumenta.

Figura 1 – Diferentes estágios (estádios) do Noma



Fonte: OMS, 2017.

A designação Noma, de origem grega “nomeim”, significa devorar. É uma doença negligenciada, desconhecida, que destrói de forma rápida os tecidos da região orofacial. Um dos primeiros sinais é o edema que surge na bochecha, gengiva ou em ambos, podem incluir perda óssea e dentes, halitose, pseudomembranas, salivação excessiva, sangramento gengival espontâneo, além da perda das pontas da papila gengival interdental. As manifestações sistêmicas apontadas são: febre, taquicardia, linfadenopatia, taquipneia, anorexia, edema generalizado e ascite (Ashok *et al.*, 2016).

A enfermidade acomete indivíduos de todas as idades, porém, a sua predominância é maior em crianças desnutridas de 2 a 6 anos, que residem em regiões tropicais. Apesar de ser considerada uma doença infecciosa, ainda não foram descobertos os microrganismos exatos responsáveis pela sua causa. Os portadores apresentam desfigurações faciais graves e diversas deficiências funcionais, como dificuldades para se alimentar, falar e enxergar (Bala *et al.*, 2026).

Os enfrentamentos ao Noma: barreiras de acesso e estigma social

O enfrentamento do Noma permanece atravessado por profundas desigualdades estruturais que limitam o acesso ao diagnóstico, ao/à tratamento/terapêutica e à reabilitação integral das pessoas acometidas. Nos países com maior incidência da doença a resposta institucional ainda é marcada por fragilidades nos sistemas de saúde, insuficiência de recursos humanos especializados e limitada incorporação do Noma nas agendas prioritárias de saúde pública (Farley, Amirtharajah, Shaye, 2022). Embora, em regra, os pacientes sejam atendidos em seus países de origem (Farley, Amirtharajah, Shaye, 2022), a escassez global de cirurgiões (médicos e odontólogos) com expertise em reconstrução facial complexa constitui um dos principais entraves para o tratamento adequado das sequelas, perpetuando ciclos de sofrimento físico, exclusão social e estigmatização (Galli *et al.*, 2025).

Diante desse cenário, organizações não governamentais (ONGs) têm assumido papel central na provisão de cuidados, estruturando diferentes modelos assistenciais (Farley, Amirtharajah, Shaye, 2022). Algumas delas viabilizam o deslocamento dos pacientes para centros urbanos com maior capacidade técnica dentro do próprio país ou, em situações específicas, para instituições no exterior, onde o tratamento pode ser feito em múltiplas etapas cirúrgicas. Esses deslocamentos, frequentemente prolongados, implicam afastamento da rede familiar e comunitária por meses ou anos, produzindo impactos psicossociais significativos. Ressalta-se que esse tipo de tratamento é frequentemente administrado por equipes médicas que realizam missões periódicas aos países endêmicos, oferecendo assistência cirúrgica, acompanhamento clínico e capacitação local (Farley, Amirtharajah, Shaye, 2022).

Paralelamente, observa-se a articulação entre organizações da sociedade civil, governos nacionais e organismos internacionais, incluindo a OMS, com vistas ao fortalecimento das respostas ao Noma. Essas iniciativas abrangem o desenvolvimento de pesquisas epidemiológicas e operacionais, ampliação da assistência médica especializada, formação de profissionais

de saúde, realização de cirurgias reconstrutivas, campanhas de conscientização, suporte nutricional, reabilitação funcional e estratégias voltadas à reintegração social dos sobreviventes. Esta é uma dimensão particularmente relevante perante o estigma e a exclusão que recorrentemente acompanham a doença (World Health Organization, 2023).

A seguir, o Quadro 2 apresenta a sistematização das principais entidades e seus respectivos países de atuação.

Quadro 2 – ONGs, fundações e associações responsáveis pelas ações de enfrentamento ao Noma nos países da África Subsaariana

ONGs – Fundações – Associações	Países
Winds of Hope Foundation & Internacional No Noma Federation	Benin, Burkina Faso, Camarões, Etiópia, Mali, Níger, Nigéria, República Democrática de Congo, Senegal, Togo e Guiné-Bissau
Hilfsaktion Noma	Níger, Guiné-Bissau, Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, República Democrática do Congo, Mali, Nigéria, Senegal e Togo
Médicos Sem Fronteiras	Nigéria
SongEs	Níger
Fondation Sentinelles	Níger e Burkina Faso
PhysioNoma	Níger, Burkina Faso, Togo e Costa do Marfim

Fonte: The Project Noma, [2023?]; Hilfsaktion Noma, [2020?]; Médicos Sem Fronteiras, [2023?]; Fondation Sentinelles, [2026?]; Physionoma, [2023?].

Para além das limitações estruturais relacionadas à insuficiência ou ausência de serviços de saúde, destaca-se uma barreira de natureza cultural que impacta significativamente o enfrentamento do Noma: a percepção da doença como resultado de maldição, feitiçaria ou da ação de espíritos malignos. Essa compreensão, enraizada em determinados contextos culturais, contribui para processos de estigmatização e exclusão social, frequentemente culminando no isolamento das pessoas acometidas e de suas famílias (Gebretsadik, 2023).

O estigma social associado às sequelas do Noma constitui um dos principais entraves à luta contra a doença (De Vriese, 2021).

Uma pesquisa realizada no Níger demonstrou que, além de comprometer a busca por tratamento médico, esse comportamento interfere na permanência escolar das crianças afetadas e produz repercussões psicológicas relevantes, podendo desencadear experiências traumáticas. Da mesma forma, o preconceito foi apontado como o quarto maior desafio no acesso aos serviços de saúde por pacientes com Noma, evidenciando sua centralidade entre as barreiras enfrentadas (De Vriese, 2021).

Análises decorrentes da mesma investigação indicaram que, mesmo após anos de campanhas de conscientização, as taxas de encaminhamento para tratamento permaneceram inalteradas. Os resultados demonstraram que parcela expressiva da população nigerina atribui o Noma à feitiçaria ou à atuação de espíritos malignos que se voltam contra determinadas famílias, especialmente crianças. A própria terminologia utilizada em línguas locais (Kockobho, Tchizal, Hakkum e Daji) estabelece associações diretas entre maldição, enfermidade e indivíduo acometido, reforçando interpretações que dificultam o reconhecimento do Noma como condição biomédica e, conseqüentemente, retardam a procura por assistência especializada (De Vriese, 2021).

Achados semelhantes foram descritos em estudo conduzido na Nigéria (Farley *et al.*, 2020a) onde autores identificaram que a maioria dos participantes relacionava o Noma à ação de espíritos malignos, incluindo o Jinn (entidades invisíveis presentes na cosmologia local), considerado capaz de possuir indivíduos e causar danos. Outras denominações mencionadas foram Ciwon iska, Ciwon daji e Ciwon/maci dan wawa, revelando forte influência de aspectos culturais na interpretação social e percepção da doença.

Essa percepção também foi corroborada em entrevista concedida à emissora Deutsche Welle (DW) África, pelo assistente social Bacar Mané, do Centro de Tratamento de Noma, em Guiné-Bissau. Segundo o profissional, o preconceito vinculado à ideia de maldição contribui para o aumento e agravamento dos casos, uma vez que familiares tendem a buscar alternativas não biomédicas antes de recorrer aos serviços de saúde (Darame, 2013). Ou seja, recorrem inicialmente a curandeiros tradicionais como primeira opção terapêutica (Farley *et al.*, 2020a).

Embora esse comportamento também esteja relacionado a limitações no acesso aos serviços formais, à falta de conhecimento sobre a doença e à desconfiança no sistema de saúde, ele sinaliza a centralidade das práticas tradicionais e dos sistemas simbólicos locais na organização do cuidado. Assim, o recurso da medicina tradicional não deve ser interpretado apenas como ausência de informação, mas compreendido à luz de dimensões culturais, históricas e estruturais que moldam as trajetórias terapêuticas nos contextos endêmicos (Farley *et al.*, 2020a).

Há profunda conexão histórico-cultural com métodos tradicionais de cuidados de saúde, com estimativas indicando que cerca de 70% a 80% da população do continente africano utiliza recursos da medicina tradicional (De Assis *et al.*, 2018; Barattimayer *et al.*, 2019; Farley *et al.*, 2020b). Sob essa perspectiva, a doença é compreendida, em determinados contextos africanos, como expressão de desequilíbrio da força vital, afetando não só o indivíduo, mas também sua família e comunidade, sendo a cura comumente associada à mediação espiritual (Domingos, 2015).

Assim, é compreensível que o primeiro recurso, em caso de doença, seja a busca por agentes da medicina tradicional – dentre eles, os djambacus – como curandeiros e feiticeiros são conhecidos em Guiné-Bissau (Sanca, Matos, Boneti, Martins, 2024) e em outros países africanos, por exemplo. A medicina tradicional, sustentada por práticas ancestrais, é reconhecida oficialmente em alguns países da África Subsaariana, como Burkina Faso, Guiné-Bissau, Togo e Costa do Marfim, sendo também utilizada em casos de Noma. Todavia, o compartilhamento cultural dessas práticas pode contribuir para o adiamento do tratamento biomédico, favorecendo a progressão da doença e o agravamento do quadro clínico (Burkina Faso, 2019; Salla, Sá, Ferreira, Melo, 2019; Togo, 2019; Tape Bi, Diabia, Kouame, Anoh, 2023), conforme já ressaltado.

Estudo sobre o sistema de saúde da Guiné-Bissau indica que tais práticas nem sempre dispõem dos recursos técnicos necessários para o manejo adequado do cuidado, considerando seus referenciais culturais e religiosos. Nesse sentido, torna-se fundamental delimitar quais profissionais possuem competência

técnica para assumir o diagnóstico, o tratamento e as ações de prevenção e reabilitação (Sanca, Matos, Boneti, Martins, 2024).

A percepção, por parte de segmentos da população, acerca do Noma parece ser intermediada por uma cosmovisão distinta daquela fundamentada na lógica biomédica, especialmente no que se refere à compreensão do processo saúde-doença e das práticas de cuidado. Esse outro sistema terapêutico contempla representações simbólicas que explicam e reinterpretam o mundo a partir de matrizes indígenas e africanas (Bulamah, 2015). Nessa direção, compreende-se que a etiologia das doenças pode ser atribuída a outra dimensão, frequentemente de natureza espiritual, o que reflete a influência de uma racionalidade própria na interpretação do adoecimento e nas trajetórias terapêuticas adotadas.

Conclusão

As análises evidenciam que os países prioritários no enfrentamento do Noma compartilham contextos de extrema vulnerabilidade social, marcados por pobreza, desnutrição, precariedade sanitária e fragilidade na oferta de cuidados médicos e odontológicos, condições que favorecem tanto o surgimento quanto a progressão da doença.

Embora haja iniciativas institucionais relevantes, como o programa regional coordenado pela OMS em articulação com governos e organizações não governamentais, persistem entraves significativos, incluindo desconhecimento da doença por profissionais de saúde, escassez de especialistas, insuficiência de capacitações, fragilidade da vigilância epidemiológica e limitada articulação intersetorial.

Soma-se a essas barreiras estruturais a presença de determinantes socioculturais, como o estigma e a associação do Noma a causas espirituais, que influenciam os itinerários terapêuticos e retardam a busca por assistência biomédica. Assim, o enfrentamento efetivo do Noma, em países da África Subsaariana, demanda não apenas o fortalecimento dos sistemas de saúde e da cooperação internacional, mas também a incorporação sensível das dimensões culturais nas estratégias de prevenção, diagnóstico e tratamento. Trata-se, portanto, de condições necessárias

para atuações mais eficazes e incentivo à construção de políticas públicas mais equitativas e efetivas no enfrentamento do Noma.

Referências

- ANSEDE, M. A doença que destrói os rostos das crianças mais pobres do mundo. **El País**, 26 ago. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/24/ciencia/1535103236_416958.html. Acesso em: 24 abr. 2024.
- ASHOK, N. *et al.* A review on noma: A recent update. **Global journal of health science**, v. 8, n. 4, p. 53, 2016.
- BALA, M *et al.* Recurrence of Noma: Fact or Fiction? A Clinical Review of 34 Patients From Noma Children Hospital, Sokoto, Nigeria. **Journal of Craniofacial Surgery**, v. 37, n. 1/2, p. 209-211, 2026.
- BARATTI-MAYER, D. *et al.* Sociodemographic characteristics of traditional healers and their knowledge of noma: a descriptive survey in three regions of mali. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, n. 22, p. 4587, 2019.
- BULAMAH, R. C. Um lugar para os espíritos: os sentidos do movimento desde um povoado haitiano. **Cadernos Pagu**, v. 45, p. 79-119, 2015.
- BURKINA FASO. Ministère de la Santé. Plan stratégique santé mentale 2020-2024. **Burkina Faso: Ministère de la Santé**, 2019. Disponível em: <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/burkina-faso-plan-strategique-sante-mentale-2020-2024-decembre-2019>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- DARAME, B. Campanha de cirurgias tenta travar noma na Guiné-Bissau. **DW**, 2013. Disponível em: <http://85.217.170.64/pt-002/campanha-de-cirurgias-tenta-travar-noma-na-guin%C3%A9-bissau/a-17221561>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- DE ASSIS, J. T. *et al.* Medicina tradicional no Brasil e em Moçambique: definições, apropriações e debates em saúde pública. **O Público e o Privado**, v. 16, n. 31, p. 13-30, 2018.
- DOMINGOS, L. T. A complexidade da dimensão religiosa da medicina africana tradicional. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 15, n. 34, p. 167-189, 2015.
- FARLEY, E. *et al.* 'I treat it but I don't know what this disease is': a qualitative study on noma (cancrum oris) and traditional healing in northwest Nigeria. **International health**, v. 12, n. 1, p. 28-35, 2020a.
- FARLEY, E. *et al.* Language and beliefs in relation to noma: a qualitative study, northwest Nigeria. **PLoS neglected tropical diseases**, v. 14, n. 1, p. e0007972, 2020b.
- FARLEY, E.; AMIRTHARAJAH, M.; SHAYE, D. A. Noma, a neglected disease: prevention is better than cure. **Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery**, v. 30, n. 4, p. 219-225, 2022.

- GALLI, A. *et al.* Defining the noma research agenda. **PLOS Neglected Tropical Diseases**, v. 19, n. 4, p. e0012940, 2025.
- GALLI, A. *et al.* Prevalence, incidence, and reported global distribution of noma: a systematic literature review. **The Lancet Infectious Diseases**, v. 22, n. 8, p. e221-e230, 2022.
- GEBRETSADIK, H. G. Impact of erroneous belief on timely health care-seeking practices among noma (facial gangrene) survivors in Ethiopia. **Journal of Orthopaedics and Sports Medicine**, v. 5, n. 2, p. 226-231, 2023.
- HILFISATION NOMA. Die gründung der hilfsaktion Noma E. V. **Hilfsaktion Noma E. V.**, Regensburg, [2020?]. Disponível em: <https://noma.de/gruendung-ziele/>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- MAGUIRE, B. J. *et al.* A systematic review of the noma evidence landscape: current knowledge and gaps. **medRxiv**, V.10, e018023, 2025.
- MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. Médicos Sem Fronteiras (MSF) é uma organização humanitária internacional que leva cuidados de saúde a pessoas afetadas por graves crises humanitárias. **Médicos sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, [2026?]. Disponível em: <https://www.msf.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- MENDES, G. M.; MORENO, M. S.; AGUIAR, A. S. W. de. Cursos de odontologia/medicina dentária nos países africanos de língua oficial portuguesa. **J. Acad. Atual. Méd**, v. 1, n. 1, p. 17-24, 2017.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. **São Paulo: Hucitec**, 2013.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Escritório Regional para a África. Brochura informativa para a detecção e tratamento precoces do noma. **OMS**, 2017. Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/254575>. Acesso em: 04 mai. 2026.
- PHYSIONOMA. Les autres partenaires. **Physionoma**, Eschentzwiller, [2023?]. Disponível em: <https://www.physionoma.fr/107-fr.html>. Acesso em: 11 set. 2023.
- RAVINETTO, R. Noma: Time to address a collective moral failure. **Am. J. Trop. Med. Hyg**, v. 96, n. 2, p. 263-264, 2017.
- SANCA, Q.; MATOS, I. B.; BONETI, L. W.; MARTINS, A. B. O Sistema Nacional de Saúde da Guiné-Bissau em uma perspectiva histórica e a recorrência à Medicina Tradicional. In: LONDERO, C. A. et al. [org.]. *Costuras da Saúde Coletiva em Movimento*. 1. ed. **Porto Alegre: Rede Unida**, p. 69-89, 2024.
- SALLA, M. R.; SÁ, E.; FERREIRA, P. A. S. C.; MELO, N. A. Relação entre saneamento básico e saúde pública em Bissau, Guiné-Bissau. **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 4, p. 284-296, 2019.
- SUDI, S. M. et al. The genetic determinants of oral diseases in Africa: The gaps should be filled. **Frontiers in Oral Health**, v. 3, p. 1017276, 2022.

TAPE BI, S. A.; DIABIA, T. M.; KOUAME, K. S.; ANOH, K. P. Systeme de sante post-covid-19 dans les pays en developpement: Le cas de la Cote D'ivoire. **Revue Internationale du Chercheur**, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2023.

TOGO. Ministere de la Sante et de L'Hygiene Publique. Politique nationale de qualite des services de sante du togo. **Togo: Ministere de la Sante et de L'Hygiene Publique**, 2019. Disponivel em: <https://www.giz.de/en/downloads/Politique%20Nationale%20de%20Qualite%20C3%A9%20des%20Services%20de%20Sant%C3%A9%20du%20Togo.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

THE PROJECT NOMA. Partners. **The Project Noma**, Geneva, [2023?]. Disponivel em: <https://thenomaproject.org/partner>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VERMA, A. *et al.* Noma in the who's list of neglected tropical diseases: A review of its impact on undeveloped and developing tropical regions. **Preventive Medicine Reports**, v. 43, 102764, 2024.

VER-OR, N. *et al.* Retrospective characterization of noma cases found incidentally across Nigeria during outreach programs for cleft lip from 2011-2020. **The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene**, v. 107, n. 5, p. 132-1136, 2022.

VRIESE, S. D. de. Moving from daji towards Noma: Changing the perception of a spiritual towards a treatable disease: A case study of Hilfsaktion Noma eV in Niger. 2021. [Dissertation]. **Sweden: Uppsala University, Department of Theology**, 2021.

WORLD BANK. Africa. **World Bank Group**, 2026. Disponivel em: <https://www.worldbank.org/en/region/afr/overview>. Acesso em: 4 mai. 2026.

WORLD BANK. The pulse of Africa: An analysis of the issues shaping Africa's economic future. **World Bank Group**, 2020. Disponivel em: <https://www.worldbank.org/pt/publication/africa-pulse/pulse-2020-am>. Acesso em: 4 mai. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Noma. **WHO**, 2023. Disponivel em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/noma>. Acesso em: 12 fev. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – REGIONAL OFFICE FOR AFRICA. Evaluation of the who Africa regional programme on noma control (2013 – 2017). **WHO Regional Office For Africa**, 2019. Disponivel em: <https://www.afro.who.int/pt/search/node?keys=noma>. Acesso em: 27 ago. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – REGIONAL OFFICE FOR AFRICA. A step-step guide to develop national action plans for noma prevention and control in priority countries. Congo: **WHO Regional Office for Africa**, 2020. Disponivel em: <https://www.afro.who.int/pt/search/node?keys=noma>. Acesso em: 27 ago. 2021.

10 A GUERRA CULTURAL NO BRASIL E OS IMPACTOS SOBRE AS CONQUISTAS DOS DIREITOS HUMANOS

Solange Fernandes²⁰
Ana Eloisa Gonçalves Silva²¹

Introdução

Esse artigo é um fragmento que compõe a pesquisa proposta no curso de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH), com supervisão da professora Jucimeri Izolda Silveira. É também tema de pesquisa da estudante do curso de Serviço Social Ana Eloisa Gonçalves da Silva, do programa PIBIC da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

A guerra cultural no Brasil não é somente um “efeito colateral” da polarização. Ela é uma tecnologia política deliberada, que organiza afetos, produz identidades fechadas e oferece alívios psíquicos simbólicos para sujeitos atravessados por ressentimentos e frustrações materiais reais. Ao articular moralismo, ressentimento e desinformação, ela converte conflitos sociais em batalhas culturais absolutas, reforçando mecanismos de dissonância cognitiva que blindam crenças contra a realidade empírica.

Este texto parte de uma perspectiva teórico-metodológica crítica e sócio-histórica. Sua redação primou por uma linguagem simples, cotidiana e popular.

²⁰ Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da xPUCPR; Doutora em Serviço Social pela PUCSP; Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG; professora adjunta da Escola de Educação e Humanidades do Curso de Serviço Social da PUCPR. E-mail: solange.f@pucpr.br

²¹ Estudante de Serviço Social da PUCPR e Pesquisadora do Programa de Iniciação Científica PIBIC.

Em busca de conceitos

Não é possível compreender a expressão “guerra cultural” sem antes conceituarmos o processo de dissonância cognitiva e como ela vem sendo estimulada há vários anos e o quanto vem ganhando proporções e peculiaridades. A produção e disseminação do que se convencionou chamar de *fake news* não é algo novo na história, tampouco é um fenômeno local, conjuntural ou mesmo localizado e superável com informação e conhecimento. A novidade é que hoje ela acontece em um contexto de pós-verdade.

É fundamental reconhecer que pós-verdade não se confunde com mentira pura e simples. Em *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News*, Matthew D’Ancona (2018) sustenta que o fenômeno não se resume ao aumento da circulação de informações falsas, mas representa uma transformação profunda na forma como a verdade é socialmente construída, reconhecida e mobilizada no debate público. Segundo o autor, os fatos deixam de ocupar o lugar central como parâmetro de validação do discurso político, cedendo espaço a enunciados que produzem maior ressonância afetiva. Assim, a eficácia emocional de uma narrativa tende a prevalecer sobre sua correspondência com a realidade factual, redefinindo os critérios de credibilidade na esfera pública.

Nesse contexto, não importa o que se evidencia ou se prove cientificamente, pois o interlocutor define como verdade o que decidir acreditar, sendo, portanto, esta um mero ponto de vista.

Entretanto, as *fake news* vão muito além das mentiras inocentes e desprezíveis. Elas partem de um ponto em que a realidade em torno do fato é distorcida, e se constrói uma narrativa completamente distinta do que é factual.

A verdade fatual, ao contrário, relaciona-se sempre com outras pessoas: ela diz respeito a eventos e circunstâncias nas quais muitos são envolvidos; é estabelecida por testemunhas e depende de comprovação; existe apenas na medida em que se fala sobre ela, mesmo quando ocorre no domínio da intimidade. É política por natureza. Fatos e opiniões, embora possam ser mantidos separados, não são antagônicos um ao outro; eles pertencem ao mesmo domínio. Fatos informam opiniões, e as opiniões, inspiradas por diferentes interesses e paixões, podem diferir amplamente e ainda serem legítimas no que respeita à sua verdade fatual. A liberdade de opinião é uma farsa, a não ser

que a informação fatual seja garantida e que os próprios fatos não sejam questionados. Em outras palavras, a verdade fatual informa o pensamento político, exatamente como a verdade racional informa a especulação filosófica (Arendt, 2016, p. 225).

As *fakes news* são estratégias que vêm sendo associadas a um projeto societário ultranacionalista e neofacista. São utilizadas para descredibilizar instituições democráticas e jurídicas, desestabilizar economias e derrubar governos. Elas têm se mostrado uma ferramenta altamente eficaz, sendo rapidamente apropriadas por grupos da extrema direita que fizeram das redes sociais e dos canais de comunicação na rede mundial de computadores um meio para alcançar diferentes público de várias formas, com a reprodução de conteúdo que distorce a realidade e a difusão de teorias conspiratórias, acirrando ânimos e estimulando os discursos polarizados presentes os últimos anos na realidade brasileira.

A popularização da internet e a criação de canais de comunicação diversos das mídias convencionais (jornais, rádio, televisão) estabeleceram um momento de crise dos meios de comunicação de massa, de modo que rapidamente se recriaram maneiras de consumir tanto notícia quanto entretenimento. À medida que novas formas de informar e entreter nasceram atendendo aos ensejos das pessoas em serem menos dependente do crivo dos editores e dos interesses dos proprietários das emissoras e demais meios de comunicação, mais se acelerava a crise na mídia tradicional. Com isso, inovou-se no formato de entregar conteúdo, na velocidade de alcançar público e na construção de narrativas. Os telespectadores antes passivos passaram a interagir com o comunicador, alcançando uma aparente autonomia. A internet seria, portanto, a recusa definitiva das opiniões formatadas e reproduzida de cima para baixo, ela chega como um espaço livre para se falar o que se quisesse, uma época da informatização sem filtro tradicional da mídia convencional.

Entretanto, o que vivenciamos hoje caminha na contramão do que se desejou. O monopólio da comunicação, antes centralizado em algumas famílias que representavam o desejo da elite dominante, agora, concentrou-se em pelo menos três grandes empresas chamadas de *big techs* (Meta – antigo Facebook –, X e Google). Elas criaram ferramentas, aplicativos (apps) e progra-

mas, que controlam absolutamente tudo o que se vê, lê, curte, escreve e consome. Com as preferências, gostos, posicionamento político e religioso, idade, etnia, classe social, etc. organizados por algoritmos, o conteúdo entregue é feito sob medida para cada usuário. Ao consumir, tudo via rede social, inclusive informação, de acordo com seus interesses, criam-se as chamadas “bolhas digitais”.

Quando Elon Musk declarou “Daremos golpe onde nós quisermos” (Daremos [...], 2020, n.p.), o que essa frase nos revela? Estamos falando sobre possuir o poder absoluto e da inexistência de escrúpulos para utilizá-lo se preciso for. Vale lembrar que esse poder já foi utilizado; trata-se do escândalo que envolveu a Cambridge Analytica e a manipulação dos dados promovida por Steve Bannon e sua equipe nas eleições de Donald Trump (2017). A empresa coletou dados de 87 milhões de pessoas que, induzidas ao engano, preencheram um questionário em um aplicativo sobre “sua vida online”. Este coletava dados da pessoa e de todos os seus amigos sem autorização. Com eles, a Cambridge Analytica montava perfis psicológicos detalhadíssimos com mais de 5.000 traços, criando campanhas políticas feitas sob medida. A empresa chamou essa estratégia de micromarketing digital. As mensagens eram encaminhadas via redes sociais, muitos vídeos e memes eram *fakes news* que utilizam de sátira, ironia, denúncia e frases de efeito para influenciar o voto, entretanto, a intenção principal era que a pessoa não percebesse que estava sendo manipulada e influenciada. Essa estratégia foi também utilizada na campanha Brexit²² e culminou com a saída do Reino Unido da União Europeia.

Com o uso dessas estratégias, o que está subsumida é a produção da ignorância. Peter Burke (2023), autor do livro *Ignorância: uma história global*, sustenta que a ignorância não é simplesmente ausência de conhecimento, mas um produto social permanentemente reproduzido por instituições estruturantes das sociedades. Entendemos que existe uma interseccionalidade clara na distribuição e manutenção do estado de ignorância, de modo a servir como capital social e instrumento de poder.

²² A saída do Reino Unido da União Europeia (UE) foi apelidada de *Brexit*, que se originou da junção de duas palavras do idioma inglês: *british* (britânico) e *exit* (saída).

[...] nos últimos tempos, fomos assolados por uma ignorância irrequieta, exuberante, agressiva. O presente ódio à ciência – e à imprensa – tem tudo a ver com esse repúdio à verdade, que fez multidões consagrarem nas urnas, aqui e nos vários continentes habitados (talvez com a exceção da Oceania), a mentira despudorada. [...] desde a crise de 2008, que derrubou a maior parte das economias, temos assistido a uma intensa produção da ignorância. O que surpreende, porém, é que esta tenha sido, e ainda seja, tão sedutora. [...] A razão cedeu lugar às paixões, e, no seio destas, às negativas, ao ódio mais que ao amor, à briga mais que à amizade. A pergunta, aqui, é como se tornou tão popular a rejeição a de que é o conhecimento traz as luzes que nos proporcionam o progresso material, espiritual e moral (Burke, 2023, p. 6).

Joao Cesar de Castro Rocha, em seu livro *Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico* (2023), trata principalmente de duas categorias: a retórica do ódio e a dissonância cognitiva coletiva. Rocha (2023) parte do conceito de dissonância cognitiva, amplamente utilizado pela psicologia social, para pensar o fenômeno em sua coletividade. Assim, é possível entender o porquê de uma série de denúncias ligadas ao ex-presidente Jair Bolsonaro serem rapidamente assimiladas e desprezadas como mentira e/ou manipulação da mídia “comunista”. A dissonância cognitiva é explicada como uma espécie de desconforto provocado quando convicções, crenças, atitudes e comportamentos entram em conflito entre si. Essa situação gera um tensionamento, e a pessoa, para reduzir o desconforto, adapta suas crenças e reinterpreta a realidade, buscando explicações que lhes traga conforto. Exemplos são muitos: os sócios de presidente Lula e de todos os ministros do Supremo Tribunal Eleitoral; a explicação da Terra plana; o negacionismo em relação à ciência, principalmente no que se refere às vacinas.

Convenhamos que, em partes, algumas ações do Estado contribuem na construção desses processos de dissonância cognitiva coletiva, a partir da produção dos sigilos, segredos militares, controle sobre informações científicas, entre outras ações que estimulam a construção das teorias da conspiração. Um outro ponto que merece atenção é que quanto mais informação temos, maior é a dificuldade de compreensão crítica. Desse modo, estabelecer conexão com uma perspectiva de totalidade se torna mais difícil, o que acaba por estimular a tomada da parte

pelo todo, de forma que as compreensões parciais passam a ser regra e não exceções. Por isso, o grande volume de informação não tem melhorado o conhecimento. Para dar conta de parte do conteúdo, há uma necessidade de simplificar as informações mais complexas, fenômeno que denominamos *deskilling*.

O *deskilling* refere-se à desqualificação profissional que acontece à medida que o trabalhador, em função dos avanços tecnológicos, vai deixando de utilizar suas habilidades mais complexas. Há uma automação que dispensa o pensar e emprega apenas processos previamente aprendidos, os quais são meramente reproduzidos. Vivenciamos isso em diversos momentos na organização do modo de produção no capitalismo.

Conforme as reflexões promovidas por Braverman (1987), o *deskilling* não produz apenas desqualificação técnica, mas também um empobrecimento da experiência cognitiva e da autonomia reflexiva, criando condições sociais favoráveis à adesão a explicações simplificadas de fenômenos complexos. Nisso, incluímos o uso da inteligência artificial e as consequências para o estímulo ao pensamento crítico.

A massa de trabalhadores nada ganha com o fato de que o declínio de seu comando sobre o processo de trabalho está mais que compensado pelo comando crescente por parte dos gerentes e engenheiros. Pelo contrário, não apenas sua qualificação cai em sentido absoluto, como cai ainda mais num sentido relativo. Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torna a “máquina”, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. Este é o abismo que a noção de “qualificação média” oculta (Braverman, 1987, p. 360).

Extrapolando a compreensão do processo da alienação promovida pelo modo de produção capitalista, amplamente estudada pela teoria marxiana, encontramos na contemporaneidade uma realidade agravada. Constata-se que essa alienação ganha novos contornos, extrapola – e muito – as dimensões do mundo do trabalho e alcança as esferas pessoais, familiares e religiosas, contribuindo para uma espécie de “cegueira social” em que tudo é explicado por um único viés, seja ele político (teoria da conspiração) – a criação de uma nova ordem mundial, o Foro de São

Paulo, a eminência da revolução comunista no Brasil – seja religioso – o sinal do fim dos tempos, o messias enviado e a exaltação dos humilhados. A essa performance chamamos de dissonância cognitiva, e as consequências têm se mostrado imprevisíveis.

A guerra cultural e os direitos humanos

Não é possível compreender a guerra cultural como um fenômeno ou prática. Ela é uma estratégia deliberada de poder adotada pela extrema direita brasileira. Sua tática é deslocar o eixo do conflito político do campo socioeconômico para o campo moral e identitário (Miguel, 2019).

É a própria noção de “direitos” que fica sob ataque – e eles são associados a privilégios ou à evasão de responsabilidades. [...] a disseminação da ideia de que a destruição da família tradicional seria parte central de um complô para a implantação do socialismo. Alçado à condição de grande intelectual da extrema-direita, o astrólogo Olavo de Carvalho dissemina uma caricatura do pensamento de Antonio Gramsci, rotulado como “marxismo cultural”. Gramsci teria sido “o estrategista da revolução psicológica que deve preceder e aplinar o caminho para o golpe de Estado”. Seu plano seria “apagar da mentalidade popular, e sobretudo do fundo inconsciente do senso comum, toda a herança moral e cultural da humanidade” (Carvalho, 2002). Versões ainda mais risíveis deste raciocínio são empunhadas por vulgarizadores como as jornalistas Rachel Sheherazade e Joyce Hasselman, o ex-ator Alexandre Frota e muitos outros, chegando nas redes sociais à fórmula da ameaça da “ditadura comunista gay” (Miguel, 2018, p. 6).

A expressão “guerra cultural” é um termo que foi criado nos EUA pelo cientista social Jamel Davison Hunter entre os anos de 1980 e 1990 para explicar os conflitos que extrapolavam a ordem política e alcançaram valores morais e religiosos. No Brasil, foram os representantes da extrema direita, influenciados por Olavo de Carvalho e seu curso online de Filosofia (COF), que passaram a utilizar o termo para se referir a algumas pautas associadas à defesa de direitos como fonte de todo mal contra a família, moral e bons costumes.

A guerra cultural é uma das estratégias dos grupos da extrema direita para se referir a pautas relacionadas a minorias, grupos identitários e/ou emancipatórios, sobretudo em relação aos corpos femininos. Nesse contexto, estão contidas e justifica-

das as *fakes News*, pois existe uma batalha para além da política, que se dá na dimensão espiritual. Por isso, é necessária a vigilância permanente na luta contra as forças do mal.

É também nesse ambiente que cresce os fundamentalismos de todas as ordens e naturezas, em uma mescla entre política e religião. Os militantes se organizam em grupos e se comunicam principalmente por rede social e aplicativos de mensagens como WhatsApp ou Telegram, articulando suas frentes de ação com o propósito maior de alcançar uma organização de Estado teocrático cujo messias já foi revelado.

Há ainda o ódio ao Partido dos Trabalhadores (PT) ampla e longamente cultivado, associando os programas e conquistas dos anos dos governos petistas como os únicos responsáveis pelas crises econômica, política, ambiental, pessoal, moral etc. A dissonância cognitiva possibilita a expressão dos ressentimentos e as manifestações das lideranças políticas com discurso de ódio. Também autoriza machistas, homofóbicos, racistas, aporofóbicos, xenofóbicos, etc. a se exporem livremente, sem o temor das sanções das legislações. Eles não reconhecem a legitimidade das leis, inclusive, porque o Estado governado pelo PT não tem autoridade, uma vez que venceu as eleições de maneira ilegal.

Reafirmamos, portanto, que a “guerra cultural” brasileira se organiza em torno de inimigos imaginários, porém, com potência real para amedrontar uma parcela da população. As questões mais temidas são a “ideologia de gênero”; “doutrinação nas escolas”, “nova ordem mundial” e evidentemente o “comunismo”. Esses rótulos não funcionam como categorias analíticas consistentes; ao contrário, são vazias, sem comprovação ou sustentação, todavia, para a população, surgem como se estivessem na iminência de acontecer, devido ao desconhecimento e às distorções propositalmente promovidos por representantes da extrema direita em torno dos debates de categorias importantes como gênero, sexualidade, entre outras. Alguns temas se tornaram um tabu até mesmo em setores mais progressistas, pois se sabe que são pontos sensíveis para uma parcela da população, mobilizam muito afeto e contribuem para acirrar os ânimos e potencializar angústias, medos e ressentimentos políticos.

Direitos humanos e políticas públicas

Poderíamos trazer muitos exemplos, contudo, no limite deste texto, afirmamos que o governo do presidente Jair Bolsonaro (2018–2022) deixou um lastro de retrocesso, estagnação de algumas pautas vinculadas aos direitos humanos e a setores minoritários.

A liberação de porte de armas foi um dos itens que vulnerabilizou ainda mais a condição das mulheres que vivem em contexto de violência, além de empoderar “predadores”, encorajando-os à prática de estupro, violência física etc.

O número de licenças para armas de fogo subiu 473,6% de 2018 a 2022, segundo dados do Anuário de Segurança Pública divulgado nesta 3ª feira (28 jun. 2022). No período, o número de registros subiu de 117.467 para 673.818 até 1º de junho. O crescimento acelerado dos registros de armas e de CACs no país representa um desafio adicional para o enfrentamento da violência doméstica, especialmente porque a presença de arma de fogo aumenta a letalidade dos conflitos (Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, 2022, n.p.).

Com efeito, conforme já apontamos em outras edições do Atlas da Violência, há consenso na literatura científica de que a difusão de armas aumenta os homicídios. Isso ocorre por meio de três canais causais principais. Em primeiro lugar, uma arma de fogo dentro do lar conspira contra a segurança da própria família, pois faz aumentar as chances de feminicídios e vitimização fatal, em meio a brigas domésticas. Centenas de casos que ilustram esse fenômeno têm aparecido de forma maciça na imprensa. O Instituto Sou da Paz produziu um relatório em que mostrou que a arma de fogo é o instrumento mais utilizado nos assassinatos de mulheres no Brasil (Instituto Sou da Paz, 2022). De acordo com o documento, metade dos feminicídios ocorridos entre 2012 e 2020 envolveram armas de fogo (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 103).

Quando se observa o conjunto da população brasileira: entre todas as vítimas de MVI (de ambos os sexos), a arma de fogo é o instrumento mais utilizado, sendo responsável por 73,8% das mortes (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025, p. 159).

Um outro retrocesso foi a implementação das escolas cívico-militares, aprovada em 2019 pelo então presidente Jair Bolsonaro. A sua descontinuidade foi decretada em 2023 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entretanto, alguns estados da federação decidiram mantê-las, submetendo professores, funcionários e alunos a situações de violência psicológica, vigilância permanente, com denúncias recorrentes de estímulo a práticas

de apologia à violência contra grupos minoritários, situações de abuso sexual e conduta inadequada por parte dos agentes de segurança. No Paraná, a experiência tornou-se modelo, com aproximadamente 345 unidades escolares que mantêm policiais da reserva ou em cargos administrativos dentro das unidades, com o propósito de redução da violência e aumento da gestão disciplinar. Segundo o próprio *site* do Governo do Estado do Paraná (2025), existe interesse da comunidade escolar por esse modelo de gestão do ambiente escolar.

Se somarmos essa situação ao processo de plataformização dos conteúdos, os quais os professores da rede são obrigados a seguir, é possível constatar o controle sobre as escolas. Pesquisadores como Miguel (2019) argumentam que a guerra cultural opera pela moralização do debate público e pelo deslocamento de conflitos políticos para o campo moral.

Defendemos de modo intransigente que as escolas públicas devem ser espaço de pluralismo e deixar de operar sob lógica hierárquica rígida, priorizando a formação crítica e a autonomia de pensamento, e não apenas a aprendizagem da obediência cega.

Referências

- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, H. Verdade e Política. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 2016.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- BURKE, P. **Ignorância**: uma história global. São Paulo: Unesp, 2023.
- CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea: FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>.
- D'ANCONA, M. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Intrínseca, 2018.
- “DAREMOS golpe onde quisermos”, diz Musk após insinuações sobre a Bolívia. **Exame**, 26 jul. 2020. Disponível em: <https://exame.com/negocios/daremos-golpe-onde-quisermos-diz-musk-apos-insinuacoes-sobre-a-bolivia/>. Acesso em: 5 maio 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 6 maio 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022.

MIGUEL, L. F. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2019.

MIGUEL, L. F. O pensamento e a imaginação no banco dos réus: ameaças à liberdade de expressão em contexto de golpe e guerras culturais. **Políticas Culturais em Revista**, v. 11, n. 1, p. 37-59, 2018.

PARANÁ terá mais 33 colégios cívico-militares e chegará a 345 unidades em 2026. **Governo do Estado do Paraná**, Curitiba, 19 nov. 2025. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/Audio/Parana-tera-mais-33-colegios-civico-militares-e-chegara-345-unidades-em-2026>. Acesso em: 6 maio 2026.

ROCHA, J. C. de C. **Bolsonarismo**: da guerra cultural ao terrorismo doméstico: retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2023.

EIXO III



**DIREITOS
HUMANOS,
POLÍTICAS
PÚBLICAS E
JUSTIÇA SOCIAL**

11 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE ACESSO A DIREITOS DA POPULAÇÃO INDÍGENA EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL

André Luiz Freitas Dias²³
Rachel Aparecida de Aguiar Passos²⁴
Isabella Melissa Monteiro²⁵
Felipe Gonçalves Balestrini²⁶

Introdução

A população em situação de rua é atravessada por múltiplas interseccionalidades que refletem violações estruturais e históricas de direitos fundamentais. No presente texto, aborda-se esse fenômeno sob o enfoque da educação, direitos e desigualdades no Brasil, o que exige um relevante deslocamento analítico.

Resultado de processos históricos de vulnerabilização progressiva e rupturas sucessivas de vínculos sociais, o fenômeno da população em situação de rua não é um evento isolado nem é fruto apenas de escolhas individuais. Essa compreensão é indispensável para analisar as condições concretas do acesso e permanência educacional de sujeitos historicamente marginalizados, especialmente povos indígenas e jovens, adultos e idosos excluídos do sistema regular de ensino (Escorel, 1999).

A população em situação de rua (Pop Rua) é definida pelo Decreto nº 7.053/2009 como um grupo heterogêneo marcado pela pobreza extrema; fragilização ou ruptura de vínculos familiares

²³ Professor e pesquisador-extensionista da Universidade Federal de Minas Gerais; Coordenador do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (OBPopRua/POLOS-UFGM); Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFGM.

²⁴ Defensora Pública do Estado de Minas Gerais; Mestre em Administração e Políticas Públicas pela Fundação João Pinheiro; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFGM; pesquisadora-extensionista do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (OBPopRua/POLOS-UFGM).

²⁵ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFGM; pesquisadora-extensionista do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (OBPopRua/POLOS-UFGM).

²⁶ Estudante de Direito na UFGM; pesquisador-extensionista do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (OBPopRua/POLOS-UFGM).

e comunitários; e ausência ou precarização de moradia regular, utilizando espaços públicos ou unidades de acolhimento para viver e se sustentar (Brasil, 2009).

Essa realidade de violências e violações de direitos foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADPF nº 976, como um estado de coisas inconstitucional, evidenciando que a exclusão desse grupo decorre de falhas estruturais das políticas públicas, e não de fatores individuais.

O caráter heterogêneo explicitado pelo Decreto nº 7.053/2009 indica que a situação de rua não se reduz a um grupo social idêntico, mas compreende sujeitos diversos, marcados por trajetórias distintas de desfiliação, atravessados por desigualdades. Dentre esses, destacam-se, em uma condição de vulnerabilização ainda maior, as pessoas indígenas em situação de rua, que apresentam diversidades entre si e como coletividade, principalmente, em relação às demais pessoas em situação de rua. Essa pluralidade interna não dilui a unidade do grupo. Ela reforça a necessidade de seu reconhecimento como sujeito coletivo de direitos fundamentais, cuja proteção impõe deveres positivos e coordenados ao Estado, especialmente no que se refere à concretização do mínimo existencial (Grinover *et al.*, 2016).

O panorama da situação de rua no Brasil, segundo levantamento recente do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (OBPopRua/POLOS-UFMG, 2025), baseado no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), indica o registro, em janeiro de 2026, de 369.200 pessoas em situação de rua no país. A distribuição regional revela concentração expressiva no Sudeste, com 224.187 pessoas (61%); seguido do Nordeste, com 55.442 pessoas (15%); do Sul, com 45.667 pessoas (12%); do Centro-Oeste, com 22.315 pessoas (6%); e da região Norte, com 21.589 pessoas (6%), o que sinaliza desigualdades territoriais na incidência da pobreza extrema e na capacidade de resposta das políticas públicas locais.

No que tange aos indígenas em situação de rua no Brasil, a subnotificação e a invisibilização dessa população nas bases de dados oficiais dificultam a formulação de políticas públicas específicas (Rede Rua, 2025). De acordo com o CadÚnico, em janeiro de 2026, foram registradas 2.159 pessoas indígenas em

situação de rua no país, sendo 292 no Sudeste, 146 no Nordeste, 134 no Sul, 94 no Centro-Oeste e 1.493 no Norte, correspondendo a 69% de toda população indígena em situação de rua registrada nessa base de dados oficial e pública nacional. Dessas 2.159 pessoas, 1.889 delas (88%) sobrevivem com até R\$ 109,00 (cento e nove reais) por mês nas nossas cidades, sendo 1.306 do sexo masculino (60%) e 853 do feminino (40%). Os números, mesmo que subnotificados, são alarmantes também quando considerada a faixa etária. No nosso país, 742 crianças indígenas em situação de rua foram registradas no CadÚnico, correspondendo a 35% dessa população no geral; 149 pessoas idosas indígenas (7%); e 1.268 adultos indígenas em situação de rua, com idade entre 18 e 59 anos (58%).

Além desses dados preocupantes, o Censo Demográfico de 2022 aponta forte urbanização da população indígena entre 2010 e 2022, com aumento de 36,2% para 54% dos residentes em áreas urbanas, crescimento de 181,6% (589.912 pessoas), enquanto a população rural passou a 46%, com aumento de 36,3% (208.007 pessoas) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Regionalmente, o Sudeste concentra o maior percentual urbano (77,25%); o Centro-Oeste, o menor (37,95%); e o Norte apresenta distribuição equilibrada.

A vulnerabilização extrema também se manifesta na elevada incidência de violências. De acordo com levantamento realizado pelo Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (OBPopRua/POLOS-UFGM), entre 2020 e 2024, foram registradas 46.865 denúncias de violência contra pessoas em situação de rua no Disque 100, cerca de metade concentrada nas capitais. Esses números revelam que a violência dirigida a essa população não se restringe ao espaço público aberto; ela alcança ambientes institucionais que deveriam assegurar proteção e cuidado.

A população em situação de rua representa é composta por pessoas que, ao longo da história, foram empurradas para fora dos espaços de proteção e pertencimento social. Essa realidade, marcada principalmente por homens negros, é atravessada por experiências de pobreza extrema, racismo, desigualdades de gênero, deficiência, sofrimento psíquico, vivências no sistema

prisional e migração, que não atuam isoladamente, mas se acumulam e se reforçam.

Neste texto, o olhar se volta especialmente à população indígena, destacando como a perda do território, a discriminação étnica e a precarização das condições de vida aprofundam a exclusão e tornam ainda mais difícil a construção de alternativas às vidas nas ruas. Para compreender essa articulação complexa de determinações, é central a perspectiva da interseccionalidade, conforme desenvolvida por Dill e Zambrana (2009), que salientam que as desigualdades sociais não são distribuídas aleatoriamente: organizam-se segundo padrões estruturais historicamente constituídos.

Para as autoras, desigualdade refere-se a “padrões institucionalizados de controle e distribuição desiguais dos bens e recursos valiosos de uma sociedade, como terra, propriedade, dinheiro, emprego, educação, saúde e moradia²⁷” (Dill; Zambrana, 2009, p. 18). Essa definição desloca a análise da esfera individual para o plano institucional, enfatizando que tais dimensões não operam isoladamente, mas em interação simultânea. A crítica à fragmentação analítica é reforçada ao se afirmar que a negligência das intersecções entre raça, classe, gênero e outras posições sociais contribui para perpetuar explicações centradas em falhas individuais, obscurecendo restrições estruturais impostas a grupos marginalizados (Dill; Zambrana, 2009).

No contexto brasileiro, esse conceito pode ser compreendido como resultado de hierarquias sociais institucionalizadas que produzem acesso desigual a direitos básicos. Quando articulado à presença de indígenas em extrema vulnerabilização nos centros urbanos brasileiros, exige abordagem teórica capaz de apreender a produção estrutural das desigualdades.

Heleieth Saffioti aprofunda essa compreensão ao sustentar que as estruturas de dominação não atuam de forma paralela, mas articulada (Saffioti, 2015). O ponto central da elaboração teórica de Saffioti encontra-se na metáfora do “nó”. A autora sustenta que não se trata de somar racismo, gênero, classe e outras variáveis independentes; significa reconhecer que a fusão dessas

²⁷ Tradução livre dos autores deste texto para o trecho “institutionalized patterns of unequal control over and distribution of a society’s valued goods and resources such as land, property, money, employment, education, healthcare, and housing” (Dill; Zambrana, 2009, p. 18).

determinações produz uma realidade qualitativamente nova. No “novo”, cada uma das contradições adquire dinâmica própria dentro da totalidade histórica, não podendo ser compreendida isoladamente (Saffioti, 2015).

Essa formulação é decisiva para compreender a população em situação de rua no Brasil. A sobrerrepresentação de pessoas indígenas e negras demonstra a permanência do racismo estrutural na organização da pobreza urbana extrema. No caso de indígenas deslocados para centros urbanos – sobretudo em contextos de conflitos territoriais, precarização econômica e fragilização de políticas de proteção –, a vulnerabilização não pode ser interpretada como soma de fatores isolados, uma vez que é, na realidade, resultado da atuação articulada de expropriação territorial, discriminação étnica e exploração socioeconômica. Trata-se, portanto, de um projeto necropolítico²⁸ ainda em curso no Brasil, ancorado e sustentado por uma Necroeconomia²⁹ de exploração e apropriação de determinados corpos-territórios em nosso país, como destacado por Sueli Carneiro, em seu brilhante livro *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* (Carneiro, 2023). Nesse sentido, a população em situação de rua, principalmente quando envolve sujeitos indígenas e outros grupos historicamente marginalizados, materializa o entrelaçamento estrutural entre

²⁸ O conceito de Necropolítica, formulado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), refere-se a uma modalidade específica de exercício do poder soberano que estabelece os critérios pelos quais determinadas populações são autorizadas a viver, enquanto outras são expostas à morte. Segundo o autor, nas configurações sociopolíticas contemporâneas, o poder não se restringe à gestão e otimização da vida, conforme delineado por Michel Foucault no âmbito da biopolítica, mas também opera por meio da produção sistemática da morte. Essa produção pode manifestar-se tanto de forma direta, por meio da violência física institucionalizada, quanto de maneira indireta, mediante políticas e práticas que promovem o abandono, a precarização, a exposição à miséria, os conflitos armados e o encarceramento em massa, seja no sistema penitenciário, nos hospitais psiquiátricos ou nas comunidades terapêuticas.

²⁹ A Necroeconomia constitui um conceito derivado dos debates em torno da Necropolítica e designa a dimensão econômica da administração da morte nas sociedades contemporâneas. De maneira geral, o termo tem sido mobilizado para analisar arranjos socioeconômicos nos quais a produção e a gestão da morte integram a própria racionalidade de funcionamento de determinados ecossistemas. Nesse contexto, destacam-se dinâmicas que extraem valor da precarização social, do encarceramento em massa, da guerra e da degradação ambiental, convertendo determinados grupos populacionais em corpos-territórios economicamente descartáveis. Trata-se, ainda, de formas de organização econômica estruturadas a partir da exposição diferencial e sistemática de populações específicas à morte e ao sofrimento. Enquanto a Necropolítica se concentra na análise das formas de poder que estabelecem os limites entre quem deve viver e quem pode morrer, a Necroeconomia enfatiza a incorporação da morte, no âmbito do capitalismo contemporâneo, como mecanismo de produção, regulação e acumulação de valor.

racismo, exploração econômica e desigualdade de gênero. A rua torna-se espaço de condensação dessas assimetrias.

Conforme destaca Abdias do Nascimento, ainda no período anterior à abolição formal da escravidão, em 1888, parcela significativa da população negra brasileira, sobretudo as pessoas consideradas improdutivas para o trabalho ou incapazes até mesmo de recorrer à mendicância, frequentemente idosas à época, era simplesmente expulsa e abandonada nas ruas dos centros urbanos (Dias, 2025)³⁰. Historicamente privada de acesso à terra, à moradia digna e à educação, a população negra no Brasil, incluindo as pessoas em situação de rua, tem sido submetida, de forma contínua, a múltiplas formas de violência estrutural. Entre essas, destacam-se a invisibilização social, o silenciamento político, a estigmatização, a criminalização, o encarceramento em massa e processos de eliminação tanto simbólica quanto material de suas existências.

Assim, defende-se neste texto que a educação, especialmente a EJA e a educação escolar indígena, pode configurar via relevante de acesso a direitos, desde que articulada a políticas estruturantes de moradia, trabalho e proteção social, comprometida com o enfrentamento das desigualdades racializadas e interseccionais historicamente presentes no Brasil.

Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA)

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA) no Brasil possui raízes históricas e profundas, sendo influenciada por diferentes contextos sociais e políticos ao longo do tempo. Segundo Libâneo (2013), no país, ela surgiu como resposta às desigualdades sociais e à necessidade de alfabetização de trabalhadores e populações marginalizadas durante o período pós-colonial.

A educação de jovens e adultos, assim como a educação indígena, teve inicialmente um caráter missionário, marcado pela catequização e pela alfabetização em língua portuguesa, que também atingiu os adultos indígenas como parte do projeto de dominação cultural. Com a expulsão dos jesuítas, ela passou ao

³⁰ Para acesso ao artigo na íntegra, ver o link: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/educacao-ciencia-tecnologia-cultura-e-artes-em-pauta/2025/08/08/populacao-em-situacao-de-rua-no-brasil-a-urgencia-da-reparacao-racial/>.

controle do Império, processo intensificado no contexto da Constituição de 1824, marco que reorganizou a gestão educacional brasileira (Strelhow, 2010). Entretanto, a análise crítica do direito à instrução primária no Brasil Império revela que sua previsão constitucional não se traduziu em efetiva universalização, mantendo-se restrita a uma parcela reduzida da população.³¹

Desde os primeiros contatos coloniais, a educação de jovens e adultos representou processos de assimilação cultural para os indígenas. Para Fávero e Oliveira (2012), o período colonial marca o início das iniciativas de educação para adultos, vez que os povos indígenas foram submetidos a políticas educativas voltadas à catequização e à “civilização”, desconsiderando seus saberes tradicionais.

A articulação entre a EJA e a educação indígena ressalta que a educação de adultos sempre foi marcada por tensões entre inclusão social e respeito à diversidade cultural, apontando para a necessidade de políticas educacionais que valorizem tanto a alfabetização quanto a preservação dos saberes e línguas originárias.

Com a instauração da República e, sobretudo, durante a Era Vargas, a Educação de Jovens e Adultos passou por mudanças significativas, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a definição de diretrizes nacionais que ampliaram a educação elementar para adultos, visando atender às demandas da industrialização por mão de obra alfabetizada (Leite, 2013). Já no período democrático, destacaram-se experiências pedagógicas direcionadas às classes vulnerabilizadas, como as propostas de Paulo Freire e iniciativas como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, destinada à ampliação do acesso à escolarização (Friederich *et al*, 2010).

Após o golpe de 1964, a educação que se aproximava das camadas populares e adotava as teorias de Paulo Freire foi du-

³¹ A respeito dessa movimentação histórica, datada da época imperial e frente ao surgimento da Constituição de 1824, as autoras consideram que, “[...] na prática, não houve mudança significativa na sociedade da época. No Brasil Império, rural e escravocrata, o conceito de cidadania mencionado na Constituição foi um entrave para a execução do direito concedido, basicamente, nas palavras dos autores: ‘[...] porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar e educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres’ (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109). Para além da impossibilidade de mobilidade social no Brasil Império, observa-se, pois, que também faltava quórum para gozar do benefício da instrução primária gratuita, uma vez que só se aplicava aos homens brancos e livres” (Viegas; Moraes, 2017, p. 458).

ramente reprimida. O governo ditatorial encerrou os programas sociais de Educação de Jovens e Adultos, culminando no aumento do analfabetismo. Como contraproposta, a ditadura fundou o “Movimento Brasileiro de Alfabetização”, plano educacional de ensino, cuja estratégia pedagógica não passava de mera decodificação de palavras e números, em que a prática do pensamento crítico e a capacidade de leitura da realidade não eram exercitados (Viegas; Moraes, 2017).

Destaca-se o fato de que, na contemporaneidade, a EJA e a educação indígena brasileira sofreram alterações e mudanças paradigmáticas, as quais serão abordadas no tópico a seguir. Nesse entendimento, a EJA no Brasil foi marcada por desafios e utilizada como instrumento a serviço das classes dominantes, assumindo diferentes funções ao longo do tempo. Da catequização na colonização à formação voltada ao crescimento econômico na modernidade, essa modalidade integrou projetos socioeconômicos que não consideraram as necessidades dos grupos marginalizados, aprofundando as desigualdades sociais.

O caráter historicamente compensatório da EJA adquire particular relevância quando analisado à luz da população em situação de rua, cuja exclusão educacional costuma envolver trajetórias escolares interrompidas, evasão precoce e insuficiência de políticas de permanência. No caso de indígenas em situação de rua, as rupturas escolar e territorial se fazem presentes, expondo a necessidade de uma EJA concebida não apenas como mecanismo de reposição de escolaridade, mas como instrumento de reconstrução e fortalecimento de vínculos sociais e comunitários, assim como de efetivação de direitos fundamentais.

A Constituição de 1988 e a garantia de direitos educacionais indígenas

Desde a colonização, a educação no Brasil constituiu-se como instrumento de disputa e dominação social, especialmente no que se refere aos povos indígenas, cuja escolarização foi orientada por valores europeus com vistas à submissão e ao apagamento cultural (Tassinari; Gobbi, 2009).

No período pombalino, a educação missionária, apoiada pelo Estado português, buscou “civilizar” e integrar os indígenas à ordem colonial, conforme registrado no Diretório do século XVIII (Mendonça, 1778), lógica que se manteve mesmo após a expulsão dos jesuítas, quando o ensino passou ao controle estatal, com a imposição da língua portuguesa e repressão às línguas originárias (Saviani, 2010; Gomes, 2019). Tal projeto ignorou os saberes e processos educativos autônomos dos povos tradicionais, configurando-se como uma tentativa sistemática de apagamento de suas experiências culturais (Silva, 1999). Ainda que a Constituição de 1824 previsse a instrução primária como direito de todos, a educação permaneceu excludente, marginalizando indígenas e outros grupos vulnerabilizados, como os afrodescendentes, e atribuindo à educação de jovens e adultos um caráter assistencial e caritativo (Strelhow, 2010; Ciaramello, 2014).

No final do século XIX e início do XX, embora o Estado reconhecesse os prejuízos do analfabetismo, manteve-se a segregação educacional, reforçando estigmas sociais (Tassinari; Gobbi, 2009). A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, institucionalizou escolas indígenas voltadas à formação de mão de obra agrícola e à assimilação cultural, negando o bilinguismo e desconsiderando identidades étnicas (Almeida, 1997 e Araújo; Lago, 2025). Somente em 1957, no âmbito da 107ª Convenção da Organização Internacional do Trabalho, passou-se a defender formalmente a necessidade de estudos etnológicos prévios e do respeito às culturas indígenas na formulação de políticas educacionais, ainda que tais princípios tenham encontrado limites em sua efetivação prática.

A Constituição Federal de 1988 marca uma mudança de paradigma acerca da educação indígena no Brasil. Antes, o objetivo da educação era integrar o indígena à cultura nacional. Atualmente, a Constituição reconfigura esse plano, de modo a incorporar a diversidade cultural nos mecanismos públicos do país (Leivas *et. al.*, 2014).

Antes desse documento, a criação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e a publicação do Estatuto do Índio, em 1973, instituíram instrumentos de proteção aos povos indígenas, com destaque para o reconhecimento do direito à alfabetização

na língua materna, conforme o artigo 49 do Estatuto (Brasil, 1973). Contudo, apesar dos avanços normativos, o Estatuto manteve uma perspectiva tutelar e assimilacionista ao não reconhecer plenamente a capacidade civil dos indígenas, o que foi amplamente criticado pelos movimentos indígenas (Castro, 2016).

Com a Constituição Federal de 1988, esses povos passaram a ter seus direitos fundamentais consolidados juridicamente, superando, ao menos no plano normativo, um histórico de opressão cultural, conforme previsto no artigo 231, a seguir descrito:

São reconhecidos aos índios organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

Na contramão do assimilacionismo pela educação, a Constituição Federal garante o ensino formal na língua materna do indígena, reconhecendo ainda as especificidades socioeducativas do grupo (Leivas *et al.*, 2014), como segue no artigo 210 da Constituição, parágrafo segundo:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Em 1991, o Decreto nº 26 transferiu a gestão da educação indígena da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), delegando sua execução a estados e municípios. Em 1994, o MEC instituiu as Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a educação indígena foi normatizada no artigo 78, estabelecendo o caráter intercultural e bilíngue do ensino³².

Esses esforços foram para fortalecer a participação em rede de escolas e educadores, de forma colaborativa entre a União, Estados, Municípios e Associações. Logo, houve o intuito de

³² No art. 78, consta: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]” (Brasil, 1996).

reafirmção da identidade dos povos indígenas, com suas participações na construção de políticas educacionais específicas (Luciano, 2006).

Assim, os movimentos de educação indígena se destacaram. Dentre eles, a criação da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no País, em 2004 pelo MEC, formada por 10 membros e 16 representantes, todos ligados aos movimentos indígenas no país, permitindo a participação dessa população nas políticas que lhes interessavam (Luciano, 2006).

A educação do campo influencia diretamente a educação indígena, uma vez que muitos indígenas vivem em áreas rurais, compartilhando esse espaço com diversos grupos sociais (Caldart, 2004). Por isso, a escola do campo deve reconhecer a diversidade de seus sujeitos e organizar-se para garantir seus direitos, considerando a pluralidade que a compõem. Nesse sentido, o Dicionário de Educação do Campo (2012) citado por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais usado meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho Camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, sejam os camponeses, incluindo os Quilombos, as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural [...].

Assim, os indígenas têm o direito ao acesso à educação normatizado, seja para as crianças, adolescentes ou adultos. A sua previsão, a partir do artigo 205 da Constituição de 1988, é comum a todos os cidadãos como dever do Estado e da família, cuja promoção deve ser incentivada com a colaboração da sociedade. A garantia constitucional do acesso ao ensino obrigatório e gratuito é uma obrigação positiva do Estado que veta, lado outro, a sua oferta irregular. Contudo, persistem obstáculos à efetivação desses direitos na atualidade, como é discutido adiante.

Garantias normatizadas do EJA

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA) brasileira é uma modalidade da Educação Básica destinada a indivíduos

maiores de 15 anos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e/ou não o concluíram. Prevista na Lei n. 9.394/1996 (LDB), a EJA tem como objetivo garantir, ainda que tardiamente, o acesso à educação para jovens, adultos e idosos que aderem voluntariamente a essa modalidade, sem prejuízo aos estudantes indígenas.

Vinculada à educação popular e fundamentada na Pedagogia Social, a EJA busca enfrentar a histórica negação do direito à educação, devendo, no caso dos povos indígenas, incorporar conteúdos culturais para além dos saberes formais.

A história da EJA, no Brasil, reflete um jogo de interesses conflitantes. Concebida em meio às práticas pedagógicas fundamentadas no ideário da Educação Popular, que procurava romper com contextos discriminatórios, valorizando o saber popular, encontra na sua trajetória descontinuidades que dificultam a constituição de uma identidade pedagógica (Streck; Santos, 2011, p. 20).

A Educação de Jovens e Adultos pode ampliar o acesso à educação formal de povos indígenas desde que seja voluntária e respeitosa, promovendo a troca de saberes e evitando a reprodução de práticas históricas de apagamento cultural. Antes da LDB de 1996, a Constituição Federal de 1988 já assegurava esse direito ao prever, no artigo 208³³, a oferta obrigatória e gratuita do Ensino Fundamental para quem não teve acesso na idade regular, além do ensino noturno e da progressiva universalização do Ensino Médio.

Com a incorporação do direito à EJA ao texto constitucional, foi estabelecido, então, o dever estatal da efetivação dessa educação, que passou a contar com fundamentos normativos

³³ No art. 208, consta: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (Brasil, 1988).

e mecanismos jurídicos próprios para sua exigibilidade e concretização (Machado; Cervera, 2016). Resta afirmado então o paradigma da educação como direito que se estende ao longo da vida, em consonância com a concepção de educação permanente (Machado, 2008). Entretanto, apesar dos avanços normativos destacados, persistem entraves e desafios contemporâneos à EJA brasileira.

Desafios contemporâneos da Educação Básica brasileira

A educação brasileira enfrenta desafios históricos que atingem especialmente jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica, realidade que também afeta de forma intensa as comunidades indígenas, marcadas por especificidades culturais e territoriais. Nesse contexto, a EJA surge como resposta à exclusão educacional, oferecendo a esses sujeitos a possibilidade de retomar os estudos e construir novos caminhos, configurando-se como uma modalidade forjada na resistência e na troca de saberes (Costa, 2024).

O desafio refere-se a como deve ser realizada a abordagem educacional, considerando as especificidades culturais e sociais dos estudantes da EJA. Esses indivíduos trazem trajetórias diversas, especialmente relacionadas à educação nas comunidades indígenas. Os saberes orgânicos destas devem ser valorizados, pois influenciam diretamente no processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas devem ser sensíveis às realidades e contextos dos estudantes para promover uma educação significativa e transformadora. Docentes devem ter a preocupação de trabalhar junto com os educandos suas histórias de vida, visto que a EJA precisa ser compreendida como uma ferramenta de inclusão social e transformação pessoal, indo além da alfabetização e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, trata-se de uma modalidade complexa que demanda o envolvimento dos educadores para além do ensino formal (Costa, 2024).

No caso da população em situação de rua, tais desafios assumem maior intensidade, uma vez que a exclusão educacional não decorre apenas de desigualdades historicamente consolidadas,

mas também de barreiras materiais concretas, como a ausência de moradia, a mobilidade forçada e a exposição recorrente a violências institucionais. A fragilização da EJA incide diretamente sobre esse grupo, que demanda políticas educacionais flexíveis, territorializadas e articuladas ao Sistema Único de Saúde e ao Sistema Único de Assistência Social, de modo a viabilizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos.

Destaca-se, pois, a importância de uma diretriz que aborde holística e inclusivamente a educação, apoiada em investimentos públicos que coadunam com essa diretriz e exigem políticas públicas eficazes e sensíveis às particularidades de cada grupo, sem as quais não há acesso democratizado à educação.

A educação escolar indígena no Brasil passou a ter seus direitos reconhecidos a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma educação diferenciada e bilíngue aos povos indígenas (Brasil, 1988). Contudo, a efetivação dessas diretrizes enfrenta obstáculos como a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de materiais didáticos específicos e a formação insuficiente de professores, além da baixa valorização das línguas e saberes tradicionais nos currículos (Arruti, 2011; Fiori, 2015).

Esses desafios comprometem a qualidade do ensino e evidenciam a necessidade de consolidar uma educação intercultural bilíngue que respeite as identidades, as cosmovisões e os modos de vida indígenas. A educação indígena deve respeitar a diversidade cultural, linguística e territorial dos povos, demandando currículos e metodologias diferenciadas (Arruti, 2011; Fiori, 2015). No entanto, persistem desigualdades educacionais, como revela o Censo Demográfico de 2022, que aponta taxa de analfabetismo de 15% entre indígenas com 15 anos ou mais, mais que o dobro da média nacional de 6% (IBGE, 2022).

As políticas educacionais indígenas precisam incorporar a participação comunitária, o respeito às línguas maternas e a valorização dos saberes locais como princípios centrais (Silva, 2017). Para a efetivação desses direitos constitucionais à educação, a literatura destaca a necessidade de formação docente específica, adaptação curricular e investimentos em infraestrutura (Brasil, 1996). Nas terras indígenas, o cenário educacional é especialmente crítico, com taxa de analfabetismo de 20,8%, apesar da redução

registrada entre 2010 e 2022, quando o índice caiu de 32,3% para 20,8% (IBGE, 2022). Embora esse avanço reflita o impacto de políticas públicas e iniciativas educacionais direcionadas, os números permanecem alarmantes e indicam a necessidade de estratégias mais eficazes e adequadas às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas (IBGE, 2022).

As escolas indígenas no Brasil enfrentam sérias limitações estruturais, com ausência e/ou insuficiência de serviços básicos como energia elétrica, saneamento e internet, o que compromete o ambiente de aprendizagem, conforme dados do Censo Escolar de 2022 (Câmara *et al.*, 2024). Soma-se a isso a carência de materiais pedagógicos bilíngues e culturalmente contextualizados, já que menos da metade das escolas utiliza conteúdos produzidos por e para indígenas (Nobre, 2024), além da insuficiente formação específica dos docentes para atuar em contextos de diversidade linguística e cultural (Silva, 2024).

A educação escolar indígena no Brasil enfrenta entraves que vão desde a precariedade da infraestrutura até a desvalorização das línguas e saberes tradicionais. Para superar esses desafios, é necessário implementar políticas públicas que contemplem a melhoria estrutural das escolas indígenas, investimentos na formação inicial e continuada de professores para atuação em contextos interculturais e a consolidação de uma pedagogia intercultural bilíngue, capaz de valorizar as línguas e os conhecimentos indígenas, fortalecer identidades e promover cidadania e autoestima entre os estudantes (Neto, 2021; Andrade *et al.*, 2025). Somente com o reconhecimento e respeito às especificidades culturais e educacionais dos povos indígenas é possível promover uma educação de qualidade e inclusiva.

A EJA no Brasil enfrenta desafios significativos que comprometem seu papel inclusivo e transformador. Dados recentes revelam uma redução preocupante no número de matrículas. É o que aponta o Anuário da Educação de Jovens e Adultos (2024), com base no Censo Escolar de 2023, registrando uma queda expressiva nas matrículas da EJA, as quais passaram de 3,6 milhões em 2013 para 2,4 milhões em 2023, redução de cerca de 34%. No Ensino Médio, a diminuição foi ainda mais acentuada, com as matrículas caindo de 1,22 milhão para 888 mil no mesmo pe-

ríodo. Essa retração é atribuída à ausência de políticas públicas eficazes, à estigmatização da EJA e à frágil articulação entre a Educação Básica e a educação profissional.

Entre os fatores explicativos, destacam-se a descontinuidade e a insuficiência de investimentos nas políticas públicas, que comprometem a qualidade da oferta educacional, além da percepção preconceituosa da EJA como uma educação de “segunda classe”, o que desestimula potenciais estudantes. Soma-se a isso a baixa integração com a educação profissional, limitando as oportunidades de inserção social e econômica, embora tenha havido crescimento das matrículas na EJA integrada à educação profissional, de 2,8% para 4,7% entre 2013 e 2023, percentual ainda considerado insuficiente (Educação..., 2024).

A evasão escolar permanece como um problema central: mais de 9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos abandonaram a escola sem concluir a Educação Básica até 2023, segundo dados do IBGE (2022) citados pelo Anuário da Educação de Jovens e Adultos (Educação..., 2024). Fatores como necessidade de trabalho precoce, responsabilidades familiares, falta de motivação e dificuldades de acesso às tecnologias, agravadas pela pandemia de Covid-19, contribuem para esse cenário, que aprofunda a exclusão educacional e social. Autores como Braga (2023) ressaltam que a superação desse quadro exige políticas públicas contínuas, consistentes e com mais investimento estatal. A implementação de políticas públicas eficazes, a valorização dos alunos da EJA e a integração com a educação profissional são passos essenciais para reverter esse cenário de busca pela garantia do direito à educação para todos.

Entre os segmentos mais impactados pela evasão escolar, encontram-se as pessoas em situação de rua, para as quais o abandono dos estudos não configura simples escolha individual, mas decorre das exigências impostas pela própria sobrevivência cotidiana. A inexistência de políticas específicas de busca ativa, de acolhimento pedagógico e de articulação com iniciativas de moradia e trabalho restringe a capacidade da EJA de exercer plenamente sua função inclusiva.

Similitudes entre os desafios enfrentados

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Indígena atendem a pessoas e comunidades que, historicamente, tiveram seus direitos educacionais negados. Embora inseridas em realidades diferentes, ambas enfrentam desafios semelhantes, marcados pela desigualdade, pela exclusão social e pela falta de políticas públicas consistentes, o que dificulta a garantia de uma educação verdadeiramente acessível e de qualidade, como destacado na Tabela 1, a partir do panorama da a educação indígena e da EJA.

Tabela 1 – Semelhanças nos desafios enfrentados pela EJA e pela Educação Indígena

Aspectos	Educação Escolar Indígena	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Semelhanças
Exclusão histórica	Povos indígenas historicamente marginalizados, com negação de seus saberes, línguas e tradições.	Jovens e adultos excluídos do sistema regular, que não concluíram a escolarização na idade apropriada.	Ambos resultam de processos de exclusão e desigualdade social e cultural.
Infraestrutura	Escolas muitas vezes sem energia elétrica, água potável, internet ou saneamento (Câmara et al., 2024).	Falta de investimentos e redução de matrículas (queda de 34% em 10 anos, segundo o Anuário da EJA, 2024).	Precariedade estrutural e insuficiência de políticas públicas consistentes.
Materiais pedagógicos	Escassez de materiais bilíngues e contextualizados; exclusão das línguas indígenas do currículo (Nobre, 2024).	Falta de integração da EJA com a educação profissional, limitando a aprendizagem significativamente.	Ausência de currículos adaptados às necessidades e realidades dos estudantes.
Formação de professores	Muitos docentes sem formação adequada para atuar em contextos bilíngues e interculturais (Silva, 2024).	Docentes sem preparo específico para lidar com jovens e adultos em diferentes estágios de escolarização (Pereira et al., 2024).	Formação docente insuficiente e não contextualizada.

Estigmatização	Desvalorização das culturas e saberes tradicionais, ameaçando a identidade dos povos indígenas (Andrade <i>et al.</i> , 2025).	Estudantes vistos como pertencentes a uma “educação de segunda classe” (Pereira <i>et al.</i> , 2024).	Estigma social e marginalização dos estudantes.
Permanência escolar	Altas taxas de analfabetismo e evasão, agravadas pela precariedade das condições escolares (IBGE, 2022).	Abandono frequente por necessidade de trabalhar, responsabilidades familiares e desmotivação (IBGE, 2022).	Dificuldade de permanência escolar por fatores externos ao ambiente educacional.
Currículo	Necessidade de uma educação intercultural bilíngue, que valorize línguas e cosmovisões indígenas.	Necessidade de articular a Educação Básica com a formação profissional.	Requerem currículos contextualizados, vinculados à realidade social e cultural dos estudantes.

Fonte: elaborada pelos autores.

A Educação Escolar Indígena e a Educação de Jovens e Adultos, apesar de distintas, compartilham desafios estruturais, pedagógicos e sociais, como a fragilidade das políticas públicas, a falta de investimentos, a formação insuficiente de professores, a estigmatização dos estudantes e a ausência de currículos contextualizados. A superação desses entraves exige políticas públicas contínuas e de longo prazo, com investimentos em infraestrutura, formação docente e valorização das identidades culturais e sociais, de modo a assegurar o direito à educação, a inclusão social e a promoção da cidadania. Assim, tanto a EJA quanto a Educação Indígena devem ser entendidas como instrumentos fundamentais de equidade e justiça social, capazes de contribuir para a construção de um Brasil mais democrático e inclusivo.

Considerações finais (ou iniciais)

A Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos foram historicamente construídas em contextos de exclusão e dominação, servindo, respectivamente, à assimilação cultural e à

formação assistencialista de mão de obra, o que consolidou desigualdades persistentes. A essa dinâmica acrescenta-se a realidade da população em situação de rua, cuja trajetória educacional é marcada por interrupções, desfiliação social e sucessivas violações de direitos, revelando a face mais aguda da exclusão escolar no país. Embora a Constituição de 1988 e legislações posteriores tenham reconhecido direitos e garantido avanços normativos, a efetivação dessas políticas segue limitada por problemas estruturais, como precariedade da infraestrutura, falta de materiais e formação docente adequada, além da descontinuidade das políticas públicas, evidenciando a distância entre o direito formal e a realidade educacional.

Ao identificar similitudes entre os desafios enfrentados pelas duas modalidades, constata-se que ambas são atravessadas por problemáticas estruturais que não podem ser superadas apenas por meio de políticas pontuais ou de caráter emergencial. No caso da população em situação de rua, especialmente quando envolve sujeitos indígenas, a sobreposição de vulnerabilidades exige políticas educacionais articuladas à assistência social, à moradia e ao trabalho, sob pena de inviabilizar a permanência escolar. Impõe-se, portanto, uma abordagem educacional que considere a diversidade sociocultural dos sujeitos, que valorize seus saberes, histórias e identidades, e que promova a escola como espaço de inclusão, diálogo e emancipação.

Conclui-se, assim, que a Educação Indígena e a EJA constituem instrumentos essenciais para a consolidação de uma sociedade mais democrática e plural, na medida em que possibilitam o exercício pleno da cidadania, a valorização da diversidade cultural e a redução das desigualdades históricas. Para a população em situação de rua, a EJA pode representar não apenas retomada da escolarização, mas possibilidade concreta de reconstrução de vínculos sociais e acesso a direitos fundamentais. Para tanto, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas duradouras, articuladas com a participação social, que garantam o acesso e, sobretudo, a permanência e a qualidade da educação oferecida a esses grupos historicamente vulnerabilizados.

Nesse sentido, importa a implementação de políticas públicas integradas e de longo prazo, que contemplem: investimentos

em infraestrutura escolar adequada; produção e distribuição de materiais pedagógicos bilíngues e culturalmente contextualizados; formação inicial e continuada de docentes para atuação em contextos interculturais; ampliação da articulação entre EJA e educação profissional; e o fortalecimento da participação comunitária na formulação das políticas educacionais.

Tais medidas, quando aplicadas de forma sistemática e contínua, podem assegurar mais do que a efetivação do direito constitucional à educação: a valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, como instrumento de viabilidade à educação de forma democrática.

Referências

ALMEIDA, R. H. de. Educação indígena e políticas indigenistas no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 1-15, 2013.

ALMEIDA, R. H. de. **O diretório dos índios**: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: UnB, 1997.

ANDRADE, L. *et al.* Educação bilíngue para povos indígenas. **Missioneira**, Santo Ângelo, v. 27, n. 2, p. 51-62, 2025. ISSN 1518-0263. DOI: <https://doi.org/10.46550/rfneo390>. Disponível em: <https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/download/27/16/69>. Acesso em: 5 out. 2025.

ARAÚJO, Dárcya; LAGO, Cláudia. Fonte histórica para a pesquisa em educação indígena: uma análise do acervo documental do Serviço de Proteção aos Índios e o processo de escolarização dos Potiguara na Paraíba. **Revista Espacialidades**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 816-831, 2025. DOI: 10.21680/1984-817X.2025v1n01ID38400. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/38400>. Acesso em: 5 out. 2025.

ARRUTI, J. M. M. **Educação escolar indígena**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, M. D. U. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 694-720, 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 976. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Julgamento em 4 out. 2023. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 9 out. 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6293227>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973.

BRASIL. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Brasília, DF: Presidência da República, 1967.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CÂMARA, M. *et al.* Acesso e infraestrutura: entenda os principais desafios do Brasil ao garantir Educação Infantil às crianças indígenas. **Todos pela Educação**, 19 abr. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/acesso-educacao-infantil-as-criancas-indigenas/>. Acesso em: 5 out. 2025.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, A. R. de. Fundamentos para uma crítica do Estatuto do Índio: raça e história de Lévi-Strauss. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 275-303, 2016. DOI: 10.5902/1981369420970. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/20970/pdf_1. Acesso em: 18 fev. 2026.

CIARAMELLO, P. R. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 109-125, 2014. DOI: 10.34626/esc-ciie.voi41.294. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/294/273>. Acesso em: 18 fev. 2026.

COSTA, D. S. **Educação de Jovens e Adultos**: desafios e resistências ao longo dos tempos. 2024. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Conde/PB, 2024.

DIAS, André Luiz Freitas. População em situação de rua no Brasil: a urgência da reparação racial. **Brasil de Fato MG**, Belo Horizonte, 08, ago. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/educacao-ciencia-tecnologia-cultura-e-artes-em-pauta/2025/08/08/populacao-em-situacao-de-rua-no-brasil-a-urgencia-da-reparacao-racial/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

DILL, B. T.; ZAMBRANA, R. E. (org.). **Emerging intersections**: race, class, and gender in theory, policy, and practice. New Brunswick: Rutgers University Press, 2009.

EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos no Brasil. **Anuário da Educação de Jovens e Adultos**, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org>.

br/2024/capitulo-5-educacao-de-jovens-e-adultos.html. Acesso em: 5 out. 2025.

ESCOREL, S. **Vidas ao léu**: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FÁVERO, M. C. de S.; OLIVEIRA, A. C. F. de. **Educação de jovens e adultos e diversidade cultural**: desafios da EJA com populações indígenas. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIORI, J. **Educação e diversidade cultural**: abordagens para a educação indígena no Brasil. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. DOI: 10.1590/S0104-40362010000200011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2026.

FURTADO, Francisco Xavier de Mendonça; RODRIGUES, Miguel (imp.). Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos Indios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. Lisboa: Na Officina de Miguel Rodrigues, 1758. **Livro (coleção Livros Raros)**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1929>. Acesso em: 5 out. 2025.

GOMES, A. R. Ensino público no Brasil: primórdios (1759 – 1827). **Instrumento Crítico–Revista de Estudos da Linguagem**, n. 5, p. 15-32, 2019.

GRINOVER, A. P. *et al.* **Direitos fundamentais e mínimo existencial**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 5 out. 2025.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo**: memória. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, S. F. **O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Campinas, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.910013>. Acesso em: 18 fev. 2026.

LEIVAS, P. G. C.; RIOS, R. R.; SCHÄFER, G. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS**, [S. l.], v. 41, n. 136, 2014. Disponível em: <https://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/366>. Acesso em: 18 fev. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MACHADO, L. L.; CERVERA, M. C. da S. F. Um estudo histórico da modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos como uma política de inclusão com responsabilidade social. **Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas - RIDAP**, Osasco, SP, v. 1, n. 1, p. 126-135, 2016. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1266/pdf_23. Acesso em: 18 fev. 2026.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, 2008. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.133. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NETO, M. G. Interculturalidade e educação escolar indígena em nível superior. In: COSTA, R. D. C.; SANTOS, E. C. dos; SILVA, K. A. da (org.). **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas: Abralín, 2021.

NOBRE, L. COP30 amplia debate sobre educação escolar indígena no Brasil. **Jeduca**, São Paulo, 3 jul. 2025. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/cop30-amplia-debate-sobre-educacao-escolar-indigena-no-brasil>. Acesso em: 5 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais (Convenção OIT nº 107)**. Genebra: OIT, 1957. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf). Acesso em: 18 fev. 2026.

PEREIRA, Diego Rodrigo; VERDE, Alexandre Viana; LIMA, Francisca das Chagas. Práticas docentes de educação de jovens e adultos: as licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e13350, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e13350. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13350>. Acesso em: 17 jul. 2026.

REDE RUA. **Pop Rua Indígena**. São Paulo: Rede Rua, 2025. Disponível em: <https://www.rederua.org.br/popruaindigena>. Acesso em: 16 jul. 2026.

RODRIGUES, A. D.'I. Evidence for Tupi-Karíb relationships. In: Klein, H. E. M.; STARK, L. R. (org.). **South American Indian Languages**: retrospect and prospect. Austin: University of Texas Press, 1986. 500 p.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2010.

SILVA, M. A. **Educação indígena e políticas públicas no Brasil**: avanços e desafios. Brasília: IESF, 2017.

SILVA, R. M. P. da. Formação de professores para a educação indígena: desafios e perspectivas de uma educação intercultural e inclusiva no contexto do ensino da Geografia na Escola Estadual Indígena Korogedo Paru Aldeia Córrego Grande em Santo Antônio de Leverger. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO – SemiEdu, 32., 2024, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, 2024. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/download/32484/32281/. Acesso em: 5 out. 2025.

STRECK, D.; SANTOS, K. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011, p. 19-37. ISSN: 1517-1949.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591>. Acesso em: 16 jul. 2026.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.7927. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321>. Acesso em: 18 fev. 2026.

12 **SOBRE EL PROYECTO DE DECLARACIÓN INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN Y PLENO RESPETO DE DERECHOS DE PERSONAS, COMUNIDADES Y PUEBLOS AFRODESCENDIENTES**

Carlos Alvarez Nazareno³⁴

Introducción

El Movimiento social afrodiaspórico latinoamericano y caribeño ha venido adelantando acciones, propiciando debates y realizando una fuerte campaña de información, sensibilización y de actividades de advocacy específicas sobre el proyecto de Declaración Internacional de Derechos de los Pueblos Afrodescendientes, a lo largo de toda Amefricadina. El objetivo central de este proceso tiene su epicentro en el sistema de Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de Estados Americanos (OEA) para que, en ambos ámbitos, dicho instrumento internacional refleje los derechos, demandas y necesidades específicas de nuestros pueblos negros del mundo.

Desde la Articulación Latinoamericana para los Decenios Afrodescendientes (ALDA) en conjunto con diversas redes y organizaciones del Movimiento Social Afrodescendiente de América Latina y el Caribe como la Red de Mujeres Afrolatinas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (RMAAD), Coalición Internacional de Territorios y "Pueblos Afrodescendientes (CITAFRO), Articulación Regional de Afrodescendientes de las Américas y El Caribe (ARAAC), la Organización Negra Centroamericana (ONECA), la Coalición Global contra el Racismo Sistémico y por las Reparaciones, el Movimiento Federalista Panafricano de América Latina, Centroamérica y el Caribe Hispano (MFPA-ALCA y CH)

³⁴ Nacido en 1976; Sociólogo, uruguayo – argentino. Reconocido Activista por los Derechos Humanos y el antirracismo. Integrante del GT de CLACSO Afrodescendencias y Propuestas contrahegemónicas. Fundador de Agrupación XANGO (Arg), promovió y participó de varios encuentros, seminarios, actividades de promoción de derechos de Afrodescendientes, africanos, migrantes y colectivo LGBTIQ+. Integrante de la Articulación Latinoamericana para los Decenios Afro – ALDA.

entre otras cientos de organizaciones, venimos trabajando activa y articuladamente sobre el proceso de discusión, resolución y aprobación del Proyecto de Declaración Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas, comunidades y Pueblos Afrodescendientes.

Recae la responsabilidad institucional de dicho proyecto de creación y resolución del borrador final del proyecto de Declaración, en el Grupo Intergubernamental de Trabajo de Seguimiento de la Declaración y Plan de Acción de Durban de la Organización de Naciones Unidas, (IGWG/ONU) sigla en inglés. En ese sentido se viene desarrollando un fuerte proceso de articulación activa entre diversas redes y organizaciones representativas del movimiento social afrodiaspórico sobre todo de América latina y el Caribe donde habitamos más de 180 millones de personas afrodescendientes (CEPAL/UNFPA, 2020; 85). Particularmente me ha tocado llevar la voz, representar y proponer aspectos centrales de interés de nuestro movimiento afrodiaspórico en diversas instancias de discusión de las sesiones del IGWG en la sede de Naciones Unidas en Ginebra (2025, 2026)

En ese sentido reconocemos que este proyecto de Declaración es un instrumento de avance sustancial en el derecho internacional, al ser el primero en visibilizar nuestros derechos individuales y colectivos, históricamente reclamados en la lucha contra el racismo sistémico y estructural que ha limitado el desarrollo y bienestar de nuestros pueblos.

De acuerdo con John Antón Sánchez (2024, 2025) uno de los principales objetivos que impulsa nuestra participación y difusión en dicho proceso de discusión del proyecto de Declaración es que se consagre la Reparación histórica, integral y emancipadora para los pueblos afrodescendientes. Es fundamental establecer estándares específicos que nos reconozcan en una triple dimensión: como ciudadanos universales, como comunidades con capacidad de autodeterminación, y como pueblos con identidad y prácticas culturales propias. Para América Latina y el Caribe, es imperativo que se reconozca que somos fundadores de los Estados nacionales y que nuestra existencia precede a las actuales demarcaciones territoriales.

Por ello desde una perspectiva integral de los Derechos Humanos, instamos a los estados a desmitificar las narrativas sobre las aboliciones de los procesos esclavización de la trata trasatlántica, que no fueron actos de justicia sino transiciones capitalistas que abandonaron a las personas libertas sin derechos ni reparaciones. La esclavización africana y el genocidio indígena son crímenes de lesa humanidad que no prescriben. Es así que exigimos que el derecho internacional reconozca esta imprescriptibilidad y que los crímenes del colonialismo sean juzgados por la Corte Penal Internacional.

En el marco del V Noviembre Negro y VI Simposio de Derechos Humanos y Políticas Públicas, compartimos algunos aspectos centrales para los pueblos negros del mundo ya que venimos consolidando una análisis, reflexiones y debates que cruzan los campos de los derechos humanos, las relaciones raciales y las políticas públicas. Les proponemos convocarnos, dialogar y promover discusiones sobre los principales debates en torno al proyecto de la Declaración Internacional para los pueblos Afrodescendientes. Como aporte fundamental del movimiento afrodiaspórico a continuación presentamos una discusión conceptual y técnica sobre el proyecto de Declaración, especialmente dando continuidad a los debates y aportes presentados por expertos/as como Pastor Murillo, John Antón Sánchez, Rosa Campoalegre y Esther Ojulari (CLACSO, 2023).

Sobre la manera como el derecho internacional se refiere a las y los afrodescendientes

Hemos realizado una revisión crítica a la subjetivación jurídica que desde el sistema internacional de los derechos humanos se aplica a los/as afrodescendientes. Erróneamente son interpretados/as como personas, poblaciones, e incluso, como comunidades. Esto es contrario a los ordenamientos jurídicos nacionales y del sistema interamericano de derechos humanos que reconoce a las personas afrodescendientes como pueblos étnicos, incluso, como pueblos afrodescendientes tribales.

Lo que hasta ahora se puede demostrar es que la designación de pueblos afrodescendientes en el lenguaje del sistema interna-

cional de derechos humanos no encuentra un posicionamiento en el seno de las Naciones Unidas (Pastor Murillo, 2023; 17). Aun en el sistema internacional de derechos humanos la referencia que prevalece es sobre la definición del Plan de Acción de Durban respecto a “personas afrodescendientes”. Hasta ahora los trabajos académicos producidos por intelectuales afrodescendientes argumentan la necesidad de que el lenguaje internacional de derechos humanos permita una evolución de la subjetividad jurídica de los/as afrodescendientes como lo determina la Recomendación General nro. 34 del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, (CERD) sigla en inglés.

En este sentido las diversas organizaciones, activistas y redes del movimiento social afrodiaspórico estamos haciendo un constante seguimiento y activa participación en las sesiones de trabajo del IGWG en la sede de Naciones Unidas tanto en Ginebra (Suiza) como en Nueva York (EEUU) para estimular y exigir a nuestros países, Cancillerías, Representantes y Misiones Permanentes ante Naciones Unidas, ahora también, se suma el marco del Sistema Interamericano, a través de la Organización de Estados Americanos (OEA) quien también está impulsando un proyecto Interamericano de Declaración de Derechos de los Pueblos Afrodescendientes. Estos dos escenarios donde se están elaborando y discutiendo este instrumento fundamental de reconocimiento de nuestros derechos colectivos y por la reparación histórica, en este 2026 están transitando contextos y marcos de discusión institucional y políticos que ponen en juego su aprobación durante el corriente año.

La evolución del derecho internacional de los derechos humanos

El proyecto de Declaración debe estar en sintonía con la evolución del derecho internacional y el proceso histórico de la Afrodescendencia. En el marco jurídico de los afrodescendientes hay tres generaciones de derechos: una primera, sobre el derecho a la libertad, consagrado en las leyes abolicionistas de la esclavización que ocurrieron en la segunda mitad del siglo XIX; una segunda, centrada en el derecho a la igualdad y la no discri-

minación, cuya máxima expresión fueron los derechos civiles y políticos alcanzados, y para lo cual se estableció el Anuario de la Comisión de Derecho Internacional de 1965 (o documentos relacionados de la ONU/ ICIERD) en 1965.

Hoy el derecho internacional amplía la agencia más allá de la caracterización del sujeto individual y avanza al reconocimiento de las especificaciones culturales creadas y recreadas de forma originaria a partir de la esclavitud africana en las Américas, especialmente, de su condición de colectividad étnica, de pueblo con derecho a la libre determinación, el derecho a la reparación histórica por la trata esclavista y la prolongación de sus consecuencias (Sánchez; Campoalegre, 2023; 157).

Esta generación de derechos también incluye la justicia climática, la violencia policial, el combate al sesgo algorítmico y el uso no discriminatorio de la inteligencia artificial (Murillo, 2024). Entonces, el proyecto de declaración debe proyectarse como la piedra angular de una tercera generación de derechos de personas, pueblos tribales afrodescendientes y de comunidades, centrada en la justicia reparadora por la esclavitud.

Propuestas específicas al Proyecto de Declaración

Sobre el título del proyecto de declaración

Si se busca reconocer la naturaleza política, antropológica, histórica, identitaria y de autodeterminación de los/as afrodescendientes, el Proyecto de Declaración debería llamarse: Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre el respeto, la protección y el cumplimiento de los derechos humanos de las personas, comunidades y pueblos afrodescendientes.

Sobre los preámbulos

Inclusión de un texto que recuerde la Recomendación General 34 del CERD

La Recomendación General nro. 34 del CERD (2011) acoge al concepto de “afrodescendiente” de la Declaración y el Programa de Acción de Durban y hace referencia a que bien sea de manera

individual o colectiva, el pueblo afrodescendiente tiene derechos a ejercer sin discriminación alguna los siguientes derechos:

- a la propiedad y el derecho al uso, la conservación y la protección de tierras que hayan ocupado tradicionalmente y de recursos naturales, en caso de que sus modos de vida y su cultura estén vinculados a la utilización de esas tierras y recursos;
- a su identidad cultural y a mantener, salvaguardar y promover su modo de vida y sus formas de organización, cultura, idiomas y expresiones religiosas;
- a la protección de sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural y artístico;
- a que se les consulte previamente cuando se tomen decisiones que puedan afectar a sus derechos, de conformidad con las normas internacionales.

Inclusión de párrafo que explique la diversidad cultural de los pueblos afrodescendientes

Reconocer que más de 180 millones de afrodescendientes de las Américas constituyen una expresión civilizatoria originaria, una comunidad transnacional nativa de este continente, un pueblo preexistente y anterior a la formación de los Estados Nacionales latinoamericanos y caribeños de acuerdo con John Antón Sánchez (2024, 2025).

Algunos aportes al articulado:

Sobre artículo relativo a la inclusión de la palabra “Pueblos”:

La presente Declaración se aplica a todas las personas que se identifican como afrodescendientes. La autoidentificación, de las personas, comunidades y pueblos afrodescendientes, será considerada como un criterio fundamental para determinar los sujetos de los derechos reconocidos en la presente Declaración (Párrafo aprobado por el IGWG, 2025).

En este sentido vale destacar que las misiones permanentes y las/os representantes de los países centrales y/o que mayoritariamente se vieron beneficiados de la colonización y de la trata esclavista transatlántica, se niegan sistemáticamente dentro del sistema ONU a este reconocimiento, transformándose dicha perspectiva en uno de los bastiones de lucha del Movimiento

Social Afrodiaspórico por el reconocimiento de nuestros derechos e identidad colectiva.

Artículo relativo a las obligaciones de los Estados

En el proyecto se debe incluir las propuestas que en ese sentido realiza el CERD en su Recomendación General 34 (2011, p. x):

Los afrodescendientes deben gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de conformidad con las normas internacionales, en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna. En muchos países del mundo viven afrodescendientes, dispersos en la población local o formando comunidades. Estas personas tienen derecho a ejercer, sin discriminación alguna, individual o colectivamente con otros miembros del grupo, según proceda, los siguientes derechos concretos:

- a) El derecho a la propiedad y el derecho al uso, la conservación y la protección de tierras que hayan ocupado tradicionalmente y de recursos naturales, en caso de que sus modos de vida y su cultura estén vinculados a la utilización de esas tierras y recursos;
- b) El derecho a su identidad cultural y a mantener, salvaguardar y promover su modo de vida y sus formas de organización, cultura, idiomas y expresiones religiosas;
- c) El derecho a la protección de sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural y artístico;
- d) El derecho a que se les consulte previamente cuando se tomen decisiones que puedan afectar a sus derechos, de conformidad con las normas internacionales.

Artículo relativo a los sistemas educativos

Las personas, comunidades y pueblos afrodescendientes tendrán derecho a promover sus sistemas de educación propios de acuerdo a sus cosmovisiones e identidades culturales. Los Estados promoverán, valorarán y fortalecerán los programas de educación con identidad llamados etnoeducación, la cual se concibe como un mecanismo para la interculturalidad, la descolonización de la sociedad nacional y del conocimiento de la historia y el patrimonio afrodescendiente. La perspectiva de la Etnoeducación afrocentrada en enclave antirracista debe no solo incorporarse al proyecto de Declaración, sino que debe constituirse en una matriz de inclusión de nuestros saberes ancestrales en todos los programas educativos de las Américas.

Sobre los artículos relativos a los derechos territoriales y sobre tierras ancestrales

Los/as afrodescendientes de las Américas, especialmente, quienes pertenecen a comunidades rurales deben ser reconocidos como “pueblos tribales”, en tanto presentan una relación con el territorio que va más allá de aspectos físicos: convierten el espacio que ocupan y habitan en un mecanismo de lucha, trascendencia política y reivindicación de su ancestralidad. En ese sentido, de acuerdo con el derecho internacional, se entiende a esos pueblos rurales como comunidades étnico-raciales que habitan en territorios colectivos, generan sus medios de desarrollo y, por ende, tienen características específicas que requieren de una protección especial.

En la medida de que una comunidad afrodescendiente cumpla con los atributos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) puede comprenderse como pueblo tribal afrodescendiente. De acuerdo con las jurisprudencias del derecho internacional los pueblos tribales y sus miembros tienen en este contexto los mismos derechos que los pueblos indígenas y sus miembros.

En este sentido este aspecto de reconocimiento de nuestros derechos colectivos y de los territorios ancestrales que ocupamos sobre todo en las Américas, se ha transformado en un eje fundamental de tensión política al interior del sistema ONU y en la articulación con nuestros hermanos/as de pueblos originarios.

Por ello, sobre la inclusión de artículos relativos a los derechos colectivos afrodescendientes como pueblo tribal decimos:

Vemos como fundamental incorporar una perspectiva en enclave de reparación histórica de nuestros derechos colectivos a partir de una robusta jurisprudencia conseguida en las últimas décadas a nivel internacional.

- Reconocer a la Afrodescendencia de las Américas y el Caribe como pueblos y comunidades afrodescendientes, de carácter tribal, como sujetos colectivos de derechos y portadores de un conjunto de derechos colectivos.
- Reconocer que los pueblos y comunidades afrodescendiente de las Américas y el Caribe, bien sea de manera individual

o comunitaria, tienen derechos a ejercer, sin discriminación alguna, los siguientes derechos:

- el derecho a la propiedad y el derecho al uso, la conservación y la protección de tierras y territorios que hayan ocupado tradicionalmente y de recursos naturales, en caso de que sus modos de vida y su cultura estén vinculados a la utilización de esas tierras y recursos;
- el derecho a su identidad cultural y a mantener, salvaguardar y promover su modo de vida, cosmovisión y sus formas de organización, cultura, idiomas y expresiones religiosas;
- el derecho a la protección de sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural, inmaterial, natural y artístico;
- el derecho a que se les consulte previamente cuando se tomen decisiones que puedan afectar a sus derechos, de conformidad con las normas internacionales y se tome en cuenta su consentimiento.
- el derecho a las reparaciones históricas por la esclavitud y el colonialismo, que contempla un conjunto de medidas especiales y compensatorias dirigidas a garantizar una ciudadanía individual y colectiva sin discriminación, con acceso a beneficios mutuos, con igualdad socioeconómica y el derecho al desarrollo social, económico y cultural, a un medio ambiente sano, entre las cuales se destacan;
- derecho y garantía a la protección y defensa de los territorios afrodescendientes, sus conocimientos ancestrales y los recursos naturales en condiciones de igualdad de género;
- derecho al etnodesarrollo, a las prácticas tradicionales de producción y a la seguridad alimentaria;
- derecho al desarrollo económico de sus comunidades ancestrales, lo que incluye derecho al acceso a los servicios básicos, a las tecnologías de la información y comunicación y una educación con pertinencia cultural en todos los niveles;
- derecho al desarrollo con igualdad socioeconómica a las mujeres afrodescendientes, a promover una vida sin violencia, discriminación de género y machismo;
- derecho y acceso “efectivo” o “garantizado” de la tenencia de la tierra a mujeres afro rurales para mantener los conocimientos ancestrales reconociendo su papel clave como

productoras y suministradoras de alimentos y su decisiva contribución a la seguridad alimentaria del hogar;

- derecho a que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrodescendientes gocen de territorios libres de violencia y todo tipo de contaminación. Que tengan acceso en los territorios rurales a espacios seguros (educación, recreación salud, deporte) y con pertinência;
- derecho a garantizar la transmisión de la herencia saberes, usos y costumbres ancestrales. Incorporar perspectivas de niñez, adolescencias y juventudes en procesos de consulta previa y consentimiento previo libre e informado culturalmente pertinente sobre proyectos medio ambientales.

Consideraciones finales

El contexto histórico de esta Declaración se remonta a más de un siglo de luchas y reivindicaciones. Sus raíces más directas se encuentran en las demandas proclamadas desde 1920 por Marcus y Amy Garvey, líderes de la Asociación Universal para la Mejora del Hombre Negro (UNIA), y fundadores de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Negros del Mundo. Este legado histórico de resistencia sienta las bases para la actual reclamación de justicia reparadora por los crímenes de la esclavización y el colonialismo, que constituyen crímenes de lesa humanidad que no prescriben.

En el ámbito del marco normativo internacional, este proyecto se enmarca en los principios de igualdad y no discriminación consagrados en la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Declaración de Durban (2001) y la jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Este último ya reconoce a los afrodescendientes como “pueblos étnicos” y “pueblos tribales” con derechos colectivos, en consonancia con el Convenio 169 de la OIT. Sin embargo, el sistema universal de la ONU persiste en una subjetivación jurídica limitada que nos define únicamente como “personas” o “poblaciones”, ignorando nuestra condición de pueblos.

Ante este desfase, el desafío político actual para el Movimiento Social Afrodiaspórico es que la ONU armonice este instrumento con la realidad de más de 180 millones de afrodescendientes en las Américas.

Exigimos que la Declaración Internacional evolucione hacia el reconocimiento de una cuarta generación de derechos, que incluya la reparación histórica, la justicia climática, los derechos digitales libres de racismo algorítmico y el reconocimiento formal de nuestra condición de pueblos con derecho a la autodeterminación, superando la limitada definición individual de la Declaración y Plan de Acción de Durban.

Desde una perspectiva jurídica evolutiva, el Movimiento Social Afrodescendiente propone el reconocimiento de una cuarta generación de derechos. Esta generación trasciende las anteriores - la libertad, la igualdad formal y los derechos colectivos - para reivindicar de manera explícita el derecho a la justicia reparadora histórica por los crímenes de la esclavización, el colonialismo y sus consecuencias estructurales. Incluye, además, derechos contemporáneos urgentes como la justicia climática, la protección frente a la violencia policial y el racismo digital, el derecho a construir cadenas de valor propias y garantías contra la discriminación algorítmica, asegurando así una reparación integral y la plena autodeterminación en el presente y el futuro.

En un contexto mundial de fuerte avanzada de gobiernos, discursos y partidos de extrema derecha, ante el fuerte ataque de desfinanciamiento y desprestigio del sistema internacional de derechos humanos y la involución de los derechos humanos en el ámbito internacional ante la existencia de guerras, genocidios y conflictos armados en el mundo, es que impulsado esta Declaración Internacional de Derechos de los Pueblo Afrodescendientes. La misma una vez aprobada enmarcará nuestros derechos colectivos por los siglos de los siglos. Por ello instamos a todo el Movimiento Social Afrodiaspórico, político, social, cultural y académico y sus diversas organizaciones de base a involucrarse en este proceso de promoción de nuestros derechos, a impulsar en sus países, localidades y cancillerías esta perspectiva de acción y implementación de derechos para garantizar un mundo mejor para las futuras generaciones afrodescendientes.

Bibliografía

CEPAL. **Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión**. Santiago: Naciones Unidas, 2020. ISBN 978-987-813-494-9. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46191-afrodescendientes-la-matriz-la-desigualdad-socialamerica-latina-retos-la>.

PRESENTACIÓN del documento de posicionamiento político del movimiento social afrodescendiente de las América ante representantes del Foro Permanente Afrodescendiente en el marco de la 2ª Consulta para Latinoamérica del Proyecto de Declaración por los derechos humanos de los y las Afrodescendientes. [S. l.: s. n.] 20 sep. 2025. 1 video (4 min). Publicado por Alda Artic Afri. Disponible en: <https://web.facebook.com/watch/?v=1169771501864635>.

SEPTIEN, R. C.; SÁNCHEZ, J. A. (ed.). **Aportes para la declaración de derechos de los pueblos afrodescendientes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 2023. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248378/1/Derechos-afrodescendientes.pdf>.

Anexo

Organizaciones y redes del Movimiento Social Afrodescendiente de América Latina y el Caribe con las cuales presentaron el documento de posicionamiento regional sobre el proyecto de Declaración, en el marco de la consulta regional realizada en Bogotá, Colombia, el 19 de agosto del 2025, por el Foro Permanente Afrodescendiente de Naciones Unidas.

Aporte para el “Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Afrodescendientes”: Articulación Latinoamericana para los Decenios Afro -ALDA-. - Red de Mujeres Afrolatina, Afrocaribeñas y de la Diáspora. -RMAAD-. - Coalición Internacional de Territorios y Pueblos Afrodescendientes. - CITAFRO -. Articulación Regional de Afrodescendientes de las Américas y El Caribe – ARAAC-. - Organización Negra Centroamericana. -ONECA-. Coalición Global contra el Racismo Sistémico y por las Reparaciones. - Movimiento Federalista Panafricano América Latina, Centroamérica y el Caribe Hispano. -MFPA-ALCA y CH-. Organización Race and Equity. - Cumbre de los Pueblos Afrodescendientes del Caribe Occidental. - Instituto de Investigación AfroLeaders en Tecnología, Inteligencia Artificial y Equidad Racial, Costa Rica. - ONG Afrochilena Lumbanga. Chile. -Asociación de Mujeres Afrocolombianas. – AMUAFROC-. - Observatorio de Justicia para Afrodescendientes en Latinoamérica, OJALA. -Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, Colombia. - Fundación Código Humano. República Dominicana. – REDLAB, Colombia. - Kilombo Negrocentricxs, Chile. - Red Internacional de Voces Afrofeministas RIVAS, Cuba. - Makungu para el Desarrollo Afroperuano, Perú. – MIDDHA, Haití. – Consejo Nacional de Organizaciones Afro – CONAFRO- Bolivia. - Centro de Estudios Afromexicanos Tembembe. México. - Colectivo de Entidades Negras. - CEN-, Brasil. Agrupación ONEGUA Guatemala. - Afrodescendencia en México, Investigación e incidencia AC, México. -

CENTRO BAOBAB Colombia. AfroLeaders LATAM Regional, ONG Oro Negro, Chile. - Organización Infanto Juvenil Mixtura Afroazapeña, Chile. - Asociación Afro Azapa. Territorio Ancestral. Chile. - Org. Mujeres Rurales Afro Hijas de Azapa. Chile. - Observatorio Afrodescendiente Internacional (OAI). Colombia. - Centro de Desarrollo Étnico -CEDET- Perú. - Proceso de Comunidades Negras -PCN- Colombia. - Fundación Ambiental y Cultural Las Mojarras, FUNDAMOJARRAS, Colombia. - Comunidad Tribal de Portoviejo. Costa Rica. - Movimiento sociocultural de trabajo humanitario y ambiental. (MOSCTHA). República Dominicana. - Comarca Afroecuatoriana del Norte de Esmeraldas -CANE-. Ecuador. - Coalición Dominicana por el respeto a los derechos humanos y la Justicia Racial. República Dominicana. - Organización de Desarrollo Centro comunitario. ODECO. Honduras. - REDAFRO Republica Dominicana. - Centro de investigación de mujeres Juristas por los Derechos Humanos. - Consejo Nacional Afroboliviano CONAFRO. Bolivia. - Centro Afroboliviano para el Desarrollo Integral y Comunitario – CADIC-. Bolivia. - Red De Mujeres De AZAPA. – Chile. - Comunidad Tribal De Limón. Costa Rica. - Fundación Código Humano, Republica. Dominicana. - Pastoral Social Afroecuatoriana, Esmeraldas. Ecuador. - El Camino Propuesto – Colombia. - Afrodes Cali, Colombia. - Comuna Rio Santiago Cayapas (Esmeraldas) Ecuador. - Red De Jóvenes Afroecuatorianos Del Valle Del Chota, Ecuador. - Sudecc, Honduras. - Proceso Afroamérica XXI.- Organización México Negro, México. - Organización Negra Kambuaka, Paraguay. - Fundación Afroecuatoriana Azúcar. Ecuador. - Grupo de Trabajo Afrodescendencias y propuestas contrahegemónicas, CLACSO. - Catedra Nelson Mandela Cuba. Asociación Internacional Para el Desarrollo Afrofeminista Universidad De La Diáspora Africana. - Asociación Internacional de Voces Afrofeministas. - Cumbe Nacional Afrovenezolana. Venezuela. - Fundación Arco Iris Siglo XXI. Colombia. - Grupo de trabajo Salud Internacional y Soberanía Sanitaria. GT: Feminismos decoloniales, racismo y salud. CLACSO. - CONAQ - Brasil. - Fundación Cónclave Investigativo de las Ciencias Jurídicas Y Sociales (CIJYS) Chile/Haití.-Baobab - Centro de Innovación en Justicia Étnico Racial, de Género y Ambiental.Colombia. - Proactividad para la Cooperación y el Desarrollo Social /Caribbean Vulnerable Communities Coalition-CVC- Regional. - Corporación La Voz del Pacífico con sigla JMD LA VOZ, Colombia. - Afropoderosas Regional Colectiva de Mujeres Afromexicanas en Movimiento. -MUAFRO-. México. - Mano Amiga de la Costa Chica México. - Fundación Afrodescendiente por las diversidades sociales y sexuales – Somos Identidad, Cali Colombia. - Agrupación XANGO, “Por la Inclusión y la Justicia Social” Argentina. – Comisión Organizadora del 8 de noviembre “Dia Nacional de los Afroargentinos y la Cultura Afro” Argentina. - Cimarrón, consultiva de alto nivel Colombia. entre otros.

13 INTERSECCIONALIDADE: OS IMPACTOS DAS VULNERABILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS

Gabriela Fernanda Donadelli³⁵
Sergio Luis do Nascimento³⁶

A escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se configurado como um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente quando analisada para além do diagnóstico clínico e situada no contexto das desigualdades sociais que atravessam a realidade brasileira. As trajetórias educacionais dessas crianças são marcadas por múltiplos fatores que extrapolam as especificidades neurobiológicas do transtorno, sendo profundamente mediadas por condições socioeconômicas, raciais, territoriais e institucionais. Como afirma Diniz:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2007, p. 9-10).

Nesse sentido, compreender a inclusão escolar apenas sob a ótica da deficiência revela-se insuficiente, exigindo uma abordagem que considere as vulnerabilidades interseccionais, as quais

³⁵ Professora graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2025) e pós-graduanda em Direitos Humanos e Questões Étnico-Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gabriela.donadelli@hotmail.com

³⁶ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor – Secretaria Estadual de Educação do Paraná e professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). E-mail: nascimento.sergio@pucpr.br

produzem e intensificam barreiras no acesso, na permanência e na aprendizagem.

As reflexões que fundamentam este artigo emergem de observações realizadas em contextos de estágio supervisionado em escolas públicas, nas quais se evidenciou a precariedade de recursos pedagógicos especializados destinados a estudantes com TEA, bem como a ausência de adaptações curriculares efetivas. Observou-se que crianças pertencentes a territórios socialmente vulnerabilizados e a grupos racialmente marginalizados eram frequentemente invisibilizadas no processo pedagógico, rotuladas como “problemáticas” ou colocadas à margem das práticas educativas. Tais situações revelam que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes não decorrem exclusivamente do transtorno, mas da intersecção entre capacitismo, desigualdade social, racismo estrutural e fragilidades institucionais.

Embora os avanços legais no campo da educação inclusiva sejam inegáveis, como a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), a efetivação desses direitos ainda encontra entraves significativos na prática escolar. Dados do Censo Escolar de 2024 indicam um aumento expressivo de 44,4% nas matrículas de estudantes com TEA na Educação Básica entre os anos de 2023 e 2024, passando de 636.202 para 918.877 matrículas (BRASIL, 2025). Esse crescimento, atribuído à ampliação do diagnóstico, à maior conscientização das famílias e ao fortalecimento de políticas públicas, não tem sido acompanhado, na mesma proporção, pela garantia de condições pedagógicas adequadas, sobretudo para estudantes oriundos de contextos de maior vulnerabilidade social.

Durante a divulgação dos resultados do Censo Escolar 2024, o Ministério da Educação ressaltou o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial como estratégia central para ampliar o atendimento educacional especializado, destacando a meta de universalização das salas de recursos multifuncionais até 2026. Nesse contexto, o ministro da Educação afirmou: “Nosso objetivo é que, até 2026, nenhuma escola deixe de ter uma sala de recursos” (BRASIL, 2025). Ainda assim, a ampliação estrutural não garante, por si só, uma inclusão efetiva, uma vez que

persistem barreiras atitudinais, formativas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

O TEA é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) reforça que se trata de um espectro amplo e heterogêneo, no qual as necessidades de apoio variam significativamente ao longo da vida. Castro (2023) descreve o TEA como um transtorno de manifestação precoce, frequentemente identificado antes dos três anos de idade, que impacta o desenvolvimento pessoal, social e pedagógico, demandando níveis diferenciados de suporte ao longo do percurso educacional.

No entanto, limitar a compreensão do TEA a uma perspectiva biomédica implica reforçar uma lógica individualizante e excludente. Sob a ótica do modelo social, a deficiência não reside no corpo do sujeito, mas na relação entre suas características e um ambiente social que não se organiza para acolher a diversidade. Como aponta Diniz (2007), a deficiência deve ser compreendida como uma questão de justiça social, denunciando estruturas que oprimem corpos considerados desviantes da norma.

Essa compreensão é reforçada pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ao afirmar que a funcionalidade e a incapacidade são produtos da interação entre condições de saúde e fatores ambientais (OMS, 2001). Assim, as dificuldades de participação escolar vivenciadas por crianças com TEA decorrem, em grande medida, da ausência de práticas pedagógicas flexíveis, da falta de formação docente adequada e da insuficiência de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social.

A inclusão escolar, nesse contexto, configura-se como um direito fundamental, respaldado por legislações nacionais e internacionais, todavia ainda distante de sua efetivação plena. Conforme Mantoan (2003), incluir não significa apenas matricular estudantes com deficiência em classes comuns, mas garantir condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Entretanto, a escola, historicamente estruturada para atender

a um corpo discente idealizado e homogêneo, comumente encontra limites quando confrontada com a diferença. Diante desses limites, é comum que educadores, muitas vezes sem formação adequada, recorram a explicações medicalizantes para justificar as dificuldades de aprendizagem. Como alerta Franco (2021, p. 15):

Utilizam-se de um discurso médico, do qual não têm conhecimento e propriedade, para justificar um não aprender de pessoas que, muitas vezes, trazem questões de diferentes ordens que dificultam a sua aprendizagem, mas não a impede.

Franco (2021) critica o uso indevido do discurso médico para justificar a não aprendizagem, destacando que dificuldades pedagógicas são, muitas vezes, atribuídas ao aluno, e não às limitações do próprio sistema educacional. Nesse sentido, a inclusão escolar exige uma transformação paradigmática que rompa com o modelo médico da deficiência e assuma uma perspectiva ética e política de valorização das diferenças para que haja a construção de práticas inclusivas efetivas. Como afirma Diniz (2007, p. 11):

Esse é um campo pouco explorado no Brasil não apenas porque a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social.

A escola inclusiva, portanto, deve se constituir como um espaço de reconhecimento das singularidades, adotando práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e emancipadoras, capazes de atender à diversidade do alunado.

Entretanto, a efetivação da inclusão escolar não ocorre em condições sociais neutras. Crianças com TEA e suas famílias vivenciam múltiplas vulnerabilidades que atravessam o cotidiano escolar, relacionadas à pobreza, ao racismo, à desigualdade territorial e à fragilidade das políticas públicas. O conceito de vulnerabilidade, nesse contexto, permite compreender situações de instabilidade e risco que não se restringem à exclusão social, mas indicam uma zona intermediária marcada por fragilidades estruturais. Conforme documento do Ministério do Trabalho e Emprego, as situações de vulnerabilidade social expressam uma condição instável entre inclusão e exclusão, passível de agravamento de acordo com o contexto (BRASIL, 2008).

A literatura aponta que a vulnerabilidade deve ser analisada a partir de três dimensões interdependentes: individual, social e programática. Sena *et al.* (2024, p. 6) afirmam que:

O componente individual: diz respeito ao grau e à qualidade da informação de que os indivíduos dispõem sobre um problema e à capacidade de solucioná-lo com os repertórios cotidianos que possuem; *componente social:* envolve o acesso às informações e a capacidade de colocá-las em prática para transformar a própria realidade, além da disposição de acesso aos meios de comunicação, escolarização e recursos materiais; por fim, o componente programático: diz respeito a ter à disposição os recursos sociais institucionais nacionais, regionais ou locais e poder usufruir deles de modo efetivo e democrático.

No campo educacional, essas dimensões se articulam de forma complexa, ampliando as barreiras enfrentadas por estudantes com TEA, especialmente quando associadas à pobreza, ao racismo e à exclusão territorial. Carmo e Guizardi (2018, p. 7) alertam que:

Mais simplório do que considerar apenas o aspecto individual na indução de situações de vulnerabilidade, incorrendo na equivocada tendência de culpabilização dos sujeitos, é abandonar por completo a dimensão pessoal e subjetiva do indivíduo no traçado de suas decisões.

A análise dessas vulnerabilidades ganha maior densidade quando articulada à perspectiva da interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989) que permite compreender como diferentes marcadores sociais não operam de forma isolada, mas se entrecruzam, produzindo formas específicas de desigualdade. Com essa concepção, evidencia-se como racismo, patriarcalismo, opressão de classe e capacitismo se combinam para estruturar experiências de exclusão. Para Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

No contexto escolar brasileiro, a criança com TEA vivencia a deficiência de maneira singular quando atravessada por marcadores como raça, classe e território. A ausência de políticas educacionais interseccionais faz com que o direito à educação inclusiva, embora garantido legalmente, seja inviabilizado na prática. Akotirene (2019) reforça que a interseccionalidade não deve ser compreendida como soma de opressões, mas como uma estrutura articulada de desigualdades, na qual o capacitismo se intensifica quando associado ao racismo e à pobreza.

A experiência social da diferença, nesse cenário, é marcada por processos de estigmatização que reforçam as vulnerabilidades interseccionais. A teoria do estigma de Erving Goffman (1988) contribui para compreender como determinados atributos são socialmente construídos como depreciativos, desacreditando a identidade do sujeito. Segundo o autor:

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais (Goffman, 1988, p. 14).

No caso do TEA, características relacionadas à comunicação e ao comportamento são frequentemente interpretadas como defeitos, reforçando rótulos e justificando práticas excludentes no ambiente escolar.

A criança com TEA, especialmente quando pertencente a grupos racializados e a contextos socioeconômicos vulneráveis, vivencia a gestão simultânea de múltiplos estigmas, o que aprofunda sua exclusão. A escola, instituição socializadora, pode atuar como espaço de reprodução dessas desigualdades, reforçando identidades sociais negativas e invisibilizando potencialidades. A articulação entre estigma e interseccionalidade permite compreender que as barreiras atitudinais e relacionais não são eventos isolados, mas processos estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

É a partir desse arcabouço teórico que se torna possível analisar criticamente a produção acadêmica recente sobre a

escolarização de crianças com TEA, ressaltando-se como as vulnerabilidades interseccionais se materializam na prática educativa. Para isso, adotou-se a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) como estratégia metodológica, integrando a análise dos estudos selecionados ao debate teórico apresentado.

A análise de produções acadêmicas recentes sobre a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi realizada por meio de uma RSL, entendida como um método rigoroso de identificação, seleção e análise crítica de estudos relevantes sobre um determinado tema. Esse procedimento metodológico permitiu mapear tendências, lacunas e convergências teóricas, contribuindo para uma compreensão ampliada das condições que impactam a inclusão escolar de crianças com TEA, especialmente quando atravessadas por vulnerabilidades interseccionais.

A seleção dos estudos considerou critérios previamente definidos, contemplando produções publicadas em bases de dados reconhecidas no campo educacional, com recorte temporal recente e foco na escolarização de crianças com TEA no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Os estudos analisados indicam que, embora haja consenso quanto à importância da inclusão escolar, persistem dificuldades significativas relacionadas à formação docente, à ausência de práticas pedagógicas inclusivas e à fragilidade do apoio institucional. A maioria das produções destaca que a simples presença do estudante com TEA na sala de aula comum não garante aprendizagem, participação ou desenvolvimento, sendo frequente a reprodução de práticas excludentes no cotidiano escolar.

Os resultados da revisão indicam que professores da Educação Básica, especialmente da rede pública, relatam insegurança e despreparo para atuar com estudantes com TEA, aspectos atribuídos, em grande medida, à formação inicial insuficiente e à escassez de oportunidades de formação continuada. Estudos apontam que a falta de conhecimento sobre o TEA leva à adoção de estratégias pedagógicas padronizadas, desconsiderando as singularidades dos estudantes e reforçando a lógica da adaptação do aluno ao sistema, e não o contrário. Essa realidade é agravada em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as escolas

enfrentam limitações estruturais, como turmas superlotadas, carência de profissionais de apoio e ausência de recursos pedagógicos especializados.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados refere-se à articulação fragilizada entre as políticas públicas de educação, saúde e assistência social. A literatura evidencia que crianças com TEA pertencentes a famílias em situação de pobreza enfrentam maiores obstáculos no acesso a diagnósticos precoces, acompanhamento terapêutico e serviços especializados, o que impacta diretamente sua trajetória escolar. A ausência de políticas intersetoriais efetivas contribui para a sobrecarga da escola, que, muitas vezes, assume responsabilidades que extrapolam sua função pedagógica, sem o suporte necessário.

A dimensão racial aparece de forma ainda incipiente na produção acadêmica, revelando uma lacuna importante nas pesquisas sobre TEA e escolarização. Poucos estudos analisam de forma explícita como o racismo estrutural atravessa a experiência escolar de crianças com deficiência, invisibilizando desigualdades raciais no acesso a recursos e no reconhecimento de direitos. Essa ausência reforça a necessidade de abordagens interseccionais que articulem deficiência, raça e classe social, rompendo com análises universalizantes que não contemplam a diversidade das experiências vividas no contexto escolar brasileiro.

Os estudos também apontam a persistência de práticas pedagógicas excludentes, como a segregação de estudantes com TEA em atividades paralelas, a ausência de adaptações curriculares significativas e a utilização de avaliações padronizadas que desconsideram os diferentes modos de aprender. Tais práticas reforçam processos de estigmatização, produzindo sentimentos de inadequação e fracasso escolar. Conforme Goffman (1988), o estigma opera como um mecanismo de desvalorização social, que limita as possibilidades de participação plena do sujeito.

Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (Goffman, 1988, p. 12).

No ambiente escolar, esse processo se manifesta por meio de expectativas reduzidas em relação ao desempenho do estudante com TEA, principalmente quando associado a outros marcadores de vulnerabilidade.

A análise dos estudos revela, ainda, que a atuação do professor de apoio e do atendimento educacional especializado é frequentemente marcada por ambiguidades. Em muitos contextos, esses profissionais são responsabilizados de forma isolada pela inclusão, reforçando a ideia de que o estudante com TEA não é responsabilidade da escola como um todo. Essa lógica fragmentada contribui para a manutenção de práticas assistencialistas e para o enfraquecimento do trabalho pedagógico coletivo. Mantoan (2003) alerta que a inclusão exige uma reorganização estrutural da escola, envolvendo todos os atores do processo educativo, e não ações pontuais ou individualizadas.

Quando analisadas sob a perspectiva da interseccionalidade, as vulnerabilidades enfrentadas por crianças com TEA tornam-se ainda mais evidentes. A criança negra com TEA, moradora de territórios periféricos, vivencia uma experiência escolar marcada por múltiplas camadas de exclusão, nas quais o capacitismo se articula ao racismo e à desigualdade social. Akotirene (2019) destaca que a interseccionalidade permite compreender como os sistemas de opressão operam de forma simultânea e estrutural, produzindo desigualdades específicas que não podem ser explicadas por um único marcador social.

As literaturas analisadas indicam que a ausência de políticas educacionais interseccionais contribui para a reprodução de desigualdades no ambiente escolar, inviabilizando o direito à educação inclusiva em sua plenitude. Embora as legislações assegurem o acesso à escola regular, a permanência e a aprendizagem mantêm-se condicionadas a fatores externos ao sujeito, como o território em que vive, a renda familiar e o acesso a serviços públicos. Nesse sentido, a inclusão escolar não pode ser dissociada de um projeto mais amplo de justiça social, que reconheça e enfrente as desigualdades estruturais que perpassam o sistema educacional.

A partir da análise dos estudos, observa-se que práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal

para a Aprendizagem (DUA) apresentam potencial para promover a inclusão de estudantes com TEA, ao propor a flexibilização curricular e a valorização de diferentes formas de expressão e engajamento. No entanto, a efetivação dessas práticas depende de condições institucionais favoráveis, como formação docente continuada, apoio da gestão escolar e articulação com as políticas públicas. Sem essas condições, o DUA tende a ser reduzido a um discurso prescritivo, distante da realidade das escolas públicas em contextos vulnerabilizados.

O debate sobre inclusão escolar de crianças com TEA, portanto, exige o deslocamento de uma abordagem centrada exclusivamente no diagnóstico para uma análise crítica das condições sociais, políticas e institucionais que moldam as trajetórias educacionais. A interseccionalidade se apresenta como uma ferramenta analítica potente para desvelar as desigualdades ocultas nas práticas educativas, evidenciando que a deficiência não é vivenciada de forma isolada, mas é atravessada por marcadores sociais que intensificam processos de exclusão.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas públicas de educação inclusiva incorporem uma perspectiva interseccional, reconhecendo a diversidade das experiências vividas por crianças com TEA e suas famílias. Isso implica investir na formação inicial e continuada de professores, garantir condições estruturais adequadas às escolas públicas, fortalecer a articulação intersetorial e promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como princípio constitutivo da educação. Conforme Crenshaw (2002), a ausência de uma abordagem interseccional nas políticas públicas resulta na invisibilização de sujeitos que se encontram nas intersecções das desigualdades, perpetuando injustiças sociais.

A análise desenvolvida neste artigo salienta que a escolarização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental não pode ser compreendida de forma homogênea ou descontextualizada. As vulnerabilidades interseccionais – sociais, raciais, econômicas, territoriais e institucionais – impactam de maneira significativa o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes, exigindo respostas educacionais que transcendam soluções simplistas ou individualizantes. A inclusão escolar,

nesse cenário, deve ser concebida como um compromisso ético e político com a justiça social, orientado pela valorização da diversidade e pelo enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam o sistema educacional brasileiro.

A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva transcende o âmbito estritamente pedagógico, demandando uma abordagem sistêmica e interseccional que responda às desigualdades estruturais e promova a articulação efetiva entre diferentes políticas públicas. Esta revisão não apenas sistematiza tais evidências, mas também salienta a necessidade de que as pesquisas no campo da educação especial incorporem explicitamente a perspectiva interseccional em suas análises, de modo a compreender e superar os arraigados mecanismos de exclusão que persistem no sistema educacional brasileiro. Consequentemente, a experiência educacional de crianças com TEA é profundamente marcada por desigualdades estruturais, de modo que o capacitismo se entrelaça intrinsecamente com o racismo, o classismo e o sexismo, produzindo formas únicas e agravadas de exclusão. A pesquisa reforça, portanto, a necessidade de uma abordagem interseccional e sistêmica, que promova a transformação profunda das escolas e a articulação efetiva entre políticas públicas, para que o direito à educação inclusiva seja, de fato, efetivado e acessível a todos.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.

APA – American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2026.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. e00101417, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Acesso em: 4 fev. 2026.

CASTRO, T. **Simplificando o autismo**: para pais, familiares e profissionais. Curitiba: Literare Books International, 2023.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 4 fev. 2026.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 4 fev. 2026.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANCO, M. A. M. Saberes médicos e pedagógicos: algumas reflexões sobre a influência do pensamento médico no processo de inclusão escolar. In: CAMPOS, R. C. P. R.; SÁ, M. A. de (org.). **Inclusão escolar**: construção de saberes. Curitiba: CRV, 2021. p. 15-23.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Autism spectrum disorders**. Genebra: OMS, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autismspectrum-disorders>. Acesso em: 3 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**. Genebra: OMS, 2001. Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>. Acesso em: 4 fev. 2026.

SANTOS, B. V. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 348 p.

SENA, I. de J.; LIMA, C. R. de S.; PERDIZ, M. I. da S.; SILVA, C. E.; SANTOS, J. F. M. dos. Desafios do autismo em um coletivo de famílias em vulnerabilidade social: uma aposta na palavra a partir da psicanálise. **PLURAL - Revista de Psicologia UNESP**, Bauru, v. 4, p. e024p24, 2024. DOI: 10.59099/prpub.2024.101. Disponível em: <https://revistaplural.emnuvens.com.br/prp/article/view/101>. Acesso em: 4 fev. 2026.

14 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PROTEÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS PEQUENAS E ADOLESCENTES: INTERSECCIONALIDADES, REDESENHO E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Jucimeri Isolda Silveira³⁷
Raimunda Caldas Barbosa³⁸
Angela Mendonça³⁹
Ana Lucia Munhoz de Oliveira⁴⁰

Introdução

A educação antirracista e a proteção social de crianças pequenas e adolescentes configuram hoje uma agenda incontornável para a consolidação democrática e para a efetividade dos direitos humanos no Brasil. Em um país marcado por heranças coloniais e escravocratas, as desigualdades que atravessam as infâncias, especialmente aquelas que incidem de modo desproporcional sobre crianças negras e indígenas, em territórios vulnerabilizados, não podem ser tratadas como contingências ou falhas pontuais de gestão. Elas expressam processos históricos de longa duração que estruturaram políticas públicas, sistemas de proteção e instituições educacionais sob hierarquias racializadas, generificadas e classistas, atualizadas por dinâmicas contemporâneas de austeridade, seletividade e desigual distribuição de oportunidades.

Este capítulo parte do entendimento de que o racismo é estrutural e institucional e, portanto, perpassa tanto as condições

³⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas e do Curso de Serviço Social da PUCPR. Pesquisadora PQ2 do Cnpq no tema “Sistema Único de Assistência Social no Brasil: repercussões da colonialidade, agenda de direitos e reconstrução”.

³⁸ Coordenadora de Qualidade Social da Educação, Marista Brasil. Membro Titular da Comissão Nacional para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (CNODS). Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas.

³⁹ Diretora da Comissão da Criança e Adolescente da OAB PR. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR.

⁴⁰ Presidenta da Comissão de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Seccional da OAB PR. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR.

de vida quanto as formas de reconhecimento, cuidado, proteção e escolarização. Por isso, propõe articular três movimentos analíticos e propositivos. O primeiro realiza uma leitura histórico-crítica das políticas para as infâncias, evidenciando como a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005; Mig-nolo, 2003), associada à colonialidade de gênero (Lugones, 2008), conformou padrões de tutela, vigilância, disciplinamento e moralização, com impactos diretos sobre crianças e famílias pobres e racializadas (Silveira, 2024).

O segundo movimento examina a consolidação normativa dos direitos humanos e da igualdade racial, do paradigma internacional e regional aos marcos constitucionais e infraconstitucionais brasileiros, destacando a Constituição Federal de 1988 como marco civilizatório e, ao mesmo tempo, ressaltando a persistente distância entre a previsão normativa e sua materialização no cotidiano escolar e nas redes de proteção.

O terceiro movimento sistematiza práticas antirracistas e caminhos de inovação institucional, compreendendo “inovar” como concretizar a igualdade material e a proteção integral por meio de políticas intersetoriais, formação continuada, protocolos de enfrentamento ao racismo, monitoramento e financiamento adequado, em diálogo com a Agenda 2030 (ONU, 2015) e com o ODS 18 – Igualdade Étnico-Racial (Brasil, 2023).

A perspectiva adotada é interseccional, reconhecendo que raça, gênero, classe e território não operam de modo isolado, mas se entrecruzam, produzindo experiências específicas de vulnerabilidade e negação de direitos (Crenshaw, 1989). Tal lente é decisiva para compreender como desigualdades educacionais e desproteções se constituem desde a primeira infância, impactando identidades, autoestima e trajetórias, e se intensificam na adolescência, quando se ampliam os riscos de evasão, violência e criminalização. Assim, sustenta-se que a educação antirracista não é dimensão periférica do projeto pedagógico, mas eixo estruturante da função social da escola e do próprio Sistema de Garantia de Direitos, exigindo redesenho curricular, descolonização do conhecimento, representatividade, cultura do cuidado e institucionalização de respostas às violências raciais.

O texto dialoga, ainda, com debates acadêmico-políticos recentes sobre letramento racial, cultura de paz e justiça social, reafirmando que não há proteção integral sem enfrentamento das desigualdades e do racismo institucional. Parte das reflexões aqui sistematizadas foi compartilhada e debatida em mesa específica do V Novembro Negro, no âmbito do VI Simpósio Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas e do I Fórum de Letramento Racial, espaços que fortaleceram o compromisso de produção de conhecimento situado e orientado à transformação social. As autoras, pesquisadoras com trajetória no campo dos direitos humanos, das políticas públicas e das infâncias, assumem como horizonte a articulação entre crítica histórica, densidade normativa e proposição de práticas, contribuindo para que a igualdade deixe de ser promessa formal e se converta em experiência cotidiana de dignidade, pertencimento e proteção para todas as crianças e adolescentes.

Colonialidade nas políticas públicas para as infâncias: a crítica a bases estruturais para a educação antirracista e o redesenho das políticas públicas

A trajetória das políticas sociais brasileiras, à luz da universalidade da proteção social e da indivisibilidade dos direitos humanos, revela sua constituição sob a égide da colonização, do autoritarismo e de ideologias desenvolvimentistas que nunca romperam com a desigualdade estrutural. A incompletude da democracia e a fragilidade do pacto federativo tensionaram a proteção social universal, historicamente atravessada pelo controle dos pobres, pela moralização da pobreza e pela naturalização das desigualdades étnico-raciais.

A compreensão desse processo exige retomar a construção histórica da categoria “raça”. Sem base biológica consistente, ela emerge no contexto da expansão colonial europeia como instrumento de hierarquização social. Quijano (2005) demonstra que a colonialidade do poder instituiu uma classificação racial articulada à divisão internacional do trabalho, estruturando o sistema-mundo moderno. A raça tornou-se eixo de dominação, legitimando exploração, expropriação e subalternização.

Mignolo (2003) evidencia que a colonialidade opera também no plano do saber. A colonialidade do saber universalizou epistemologias eurocêntricas e relegou conhecimentos africanos e indígenas à marginalização. Com isso, o sistema educacional moderno reproduziu silenciamentos e assimetrias simbólicas que persistem.

Lugones (2008), ao formular a noção de colonialidade de gênero, demonstra que o sistema moderno/colonial racializou povos e instituiu hierarquias de gênero, naturalizando a subordinação das mulheres não brancas. Gonzalez (1988) aponta que racismo e sexismo estruturam a formação social brasileira, e Carneiro (2011) expõe, a partir da interseccionalidade, como raça e gênero operam conjuntamente na produção da exclusão e da violência institucional.

A escravidão estruturou a formação social brasileira por mais de três séculos. A abolição formal, sem políticas inclusivas, manteve a hierarquia racial. A Lei de Terras (1850) e a Lei do Ventre Livre (1871) ilustram a transição orientada à preservação da exploração. Silveira (2024) demonstra que essa matriz colonial-racial também estruturou as políticas voltadas à infância. Das Rodas dos Expostos à medicina higienista e às instituições como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1901) e o Departamento da Criança (1919), consolidou-se uma lógica de tutela, vigilância e moralização. A judicialização da pobreza infantil, com o Juízo de Menores (1923) e o Código de Menores (1927), transformou desigualdades sociais em desvios individuais. A tradição assistencialista, reforçada pelo Serviço de Assistência a Menores e pela LBA, manteve a seletividade e a filantropia (Silveira, 2024).

As políticas assistenciais, assim, operaram de forma ambígua: responderam à questão social, mas também disciplinaram e reproduziram desigualdades. A fragmentação institucional, a insuficiência orçamentária e a ausência de cooperação federativa aprofundaram a desproteção, especialmente em territórios racializados (Silveira, 2024).

O racismo institucional atua como engrenagem do racismo estrutural, atualizando a colonialidade do poder. Silveira, Nascimento e Zalambessa (2021) apontam a intensificação de um Estado penal que hierarquiza vidas, articulando ultraneoliberalismo, austeridade e retração da proteção social.

Uma perspectiva decolonial em direitos humanos exige reconhecer que desigualdades sociais, raciais e de gênero são historicamente produzidas pela colonialidade do ser, do saber e do poder. A educação antirracista e o redesenho das políticas públicas devem partir dessa análise, sob pena de reproduzir exclusões.

Os direitos humanos, na particularidade latino-americana, não são abstrações universais, mas construções históricas forjadas nas lutas por dignidade (Silveira, 2019). Sua efetivação requer transformação estrutural e reconhecimento das vozes historicamente silenciadas, subalternizadas e oprimidas. Nesse sentido, é importante destacar que a análise das desigualdades que incidem sobre crianças e adolescentes demanda abordagem interseccional. Crenshaw (1989) demonstra que raça, gênero e classe se entrecruzam estruturalmente, produzindo experiências específicas de vulnerabilidade. No Brasil, crianças negras em territórios marcados por pobreza estrutural enfrentam múltiplas camadas de exclusão, que impactam o desenvolvimento na primeira infância e ampliam riscos na adolescência.

A interseccionalidade constitui instrumento político indispensável à formulação de políticas orientadas pela igualdade material. A doutrina da proteção integral exige reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e assegurar prioridade absoluta por meio de políticas intersetoriais articuladas à justiça racial e territorial.

Nesse contexto histórico marcado pela colonialidade do poder, do saber e do ser, a Constituição Federal de 1988 emerge como tentativa de ruptura normativa com a tradição autoritária, excludente e racializada que estruturou as políticas sociais brasileiras. Ao afirmar a dignidade da pessoa humana, a cidadania e a igualdade substantiva como fundamentos do Estado Democrático de Direito, a ordem constitucional inaugura um projeto jurídico-político comprometido com a universalização da proteção social, a superação das discriminações e a centralidade dos direitos humanos.

Entretanto, a efetividade desse marco civilizatório depende do enfrentamento das raízes estruturais – escravidão, colonialismo, patriarcado e racismo institucional – que continuam a

atravessar as instituições e as práticas estatais. Assim, a promessa constitucional de igualdade material somente se concretiza quando articulada a políticas públicas interseccionais, intersetoriais e orientadas pela justiça racial, capazes de transformar as condições históricas que produziram e reproduzem desigualdades, especialmente na vida de crianças e adolescentes.

Direitos humanos, consolidação normativa da igualdade racial e educação antirracista

O paradigma internacional dos direitos humanos consolidou-se no pós-Segunda Guerra Mundial com o reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da ordem jurídica internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) afirmou a liberdade e igualdade em dignidade e direitos, vedando discriminações e estabelecendo parâmetro ético-normativo vinculante aos Estados.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – CERD (Organização das Nações Unidas, 1965) aprofundou esse paradigma ao impor aos Estados o dever de adotar medidas especiais para promoção da igualdade substantiva, reconhecendo que a neutralidade formal é insuficiente diante de desigualdades estruturais. No plano regional, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos – CADH (Organização dos Estados Americanos, 1969) reafirma a obrigação de respeitar e garantir direitos sem discriminação, vinculando os Estados à responsabilidade internacional. A Convenção Interamericana contra o Racismo – CIRDI (Organização dos Estados Americanos, 2013) reforça o dever de prevenir, eliminar e sancionar práticas discriminatórias, inclusive no campo educacional, reconhecendo a legitimidade de ações afirmativas.

Incorporados ao ordenamento brasileiro, esses instrumentos configuram parâmetros obrigatórios na formulação e avaliação de políticas educacionais antirracistas, especialmente voltadas à infância e à adolescência. No plano constitucional, a educação é direito fundamental social (arts. 6º e 205), destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. A igualdade de condições de acesso e permanência na escola, prevista

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996, art. 3º, I), impõe a superação de barreiras decorrentes do racismo estrutural.

O artigo 227 da Constituição institui a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos com prioridade absoluta. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) veda discriminações (art. 5º) e assegura o direito à educação voltada ao desenvolvimento integral (art. 53), consolidando a infância como titular de direitos humanos exigíveis.

Nesse contexto, a Lei n. 10.639/2003 alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente ampliado pela Lei n. 11.645/2008 para incluir a temática indígena. O artigo 26-A estabelece a obrigatoriedade do estudo da História da África, da luta dos negros no Brasil e das contribuições africanas e indígenas à formação nacional, em todo o currículo escolar. Trata-se de conquista histórica do movimento negro e dos povos indígenas, que determina a reorganização pedagógica orientada pela justiça racial (Brasil, 2003; 2008). O artigo 26-A da LDB passou a dispor:

Art. 26-A. Nos *estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares*, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular (2017–2018) reforça a valorização da diversidade e o respeito às diferenças como competências gerais da Educação Básica, inserindo a promoção da igualdade como responsabilidade do sistema educacional. Entretanto, a educação antirracista não se limita à previsão normativa ou à inclusão pontual de conteúdos. Exige transversalidade curricular efetiva desde a Educação Infantil, etapa decisiva para a formação identitária. Portanto, a omissão inicial da Lei n. 10.639/2003 quanto à

Educação Infantil evidencia lacuna relevante, considerando que o racismo também se reproduz no cotidiano escolar desde os primeiros anos.

Após mais de duas décadas de vigência das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, observa-se que sua implementação permanece desigual, e o racismo estrutural segue produzindo impactos no acesso, na permanência e nas experiências escolares de crianças e adolescentes negros e indígenas. Persistem desigualdades educacionais e formas de violência simbólica e institucional no ambiente escolar.

Assim, a consolidação normativa da igualdade racial e da proteção integral exige mais do que cumprimento formal das leis. Requer a transformação das práticas pedagógicas, institucionais e administrativas. Nessa perspectiva, a educação antirracista constitui exigência constitucional e convencional orientada à promoção da igualdade material, ao reconhecimento das diferenças e à superação das desigualdades estruturais que atravessam a infância brasileira.

Práticas antirracista e inovação em políticas para crianças e adolescentes à luz dos direitos humanos e dos ODS

A educação em direitos humanos constitui estratégia formativa orientada à construção de cultura democrática substantiva. Não se restringe à transmissão de normas, mas envolve processo contínuo de internalização de valores ligados à dignidade, igualdade, reconhecimento das diferenças e justiça social. Para Candau (2012), articula dimensões cognitiva, ética e política, formando sujeitos críticos capazes de reconhecer violações e atuar na defesa de direitos.

A educação antirracista integra esse horizonte ao enfrentar desigualdades estruturais e promover reconhecimento identitário desde a primeira infância. Ao compreender o racismo como estrutura histórica, e não como episódio isolado, contribui para a desconstrução de hierarquias simbólicas, o fortalecimento da autoestima de crianças negras e a construção de ambientes escolares inclusivos.

O redesenho das políticas educacionais e de proteção social exige abordagem interseccional, protocolos institucionais de enfrentamento ao racismo e articulação entre sistemas educacional e socioassistencial. Inovação, nesse contexto, não significa ruptura normativa, mas concretização do projeto constitucional de igualdade material. Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação educacional, Estatuto da Igualdade Racial, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tratados internacionais tornam a educação antirracista obrigação jurídica estruturante. Contudo, o arcabouço normativo, por si só, não transforma realidades. A efetividade depende de implementação coordenada, financiamento adequado, formação continuada e monitoramento institucional. Sem essas condições, a igualdade permanece formal.

A educação antirracista busca combater o racismo e promover igualdade racial em todos os níveis sociais. Como destaca Neusa Santos (2021, p. 48), a sociedade escravista associou cor negra à posição social inferior, estruturando hierarquias duradouras. Munanga (2005) vincula o racismo à chamada “teoria das raças”, que legitimou a superioridade branca como estratégia histórica de dominação. Para combatê-lo, o Estado brasileiro o tornou um crime inafiançável e imprescritível (CF/1988, art. 5º, XLII), um avanço normativo jurídico fundamental no seu enfrentamento.

A escola, como espaço privilegiado de socialização e integrante do Sistema de Garantia de Direitos, exerce papel estratégico no enfrentamento do racismo e de toda forma de violência que afeta crianças e adolescentes, justamente pelo potencial da educação em direitos humanos. As categorias raciais são construções históricas carregadas de significados sociais; ninguém nasce com tais hierarquias internalizadas. A instituição escolar pode reproduzir estigmas ou questioná-los, promovendo práticas que afirmem a dignidade de todas as crianças.

A implementação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 exige revisão dos projetos político-pedagógicos, transversalidade curricular e superação de abordagens episódicas. A inserção sistemática de produções de autores negros e indígenas, a promoção da representatividade docente e a institucionalização de protocolos de enfrentamento ao racismo são

medidas essenciais, assim como o apoio psicossocial às vítimas integra a rede de proteção.

Na Educação Infantil, as reflexões de Jussara Santos (2024), em *Democratização do colo*, indicam que a equidade começa nos gestos cotidianos: cuidado, afeto, linguagem e repertório simbólico devem contemplar diversidade étnico-racial. A autora alerta para o “currículo oculto” e destaca cinco dimensões centrais: representação da diversidade no ambiente; uso responsável da linguagem; cuidado sem estigmas; valorização de diferentes tons de pele e histórias; e construção de práticas cotidianas comprometidas com o futuro antirracista.

Santos (2004) sistematiza cinco dimensões fundamentais de atenção para profissionais que atuam com crianças na primeira infância, no âmbito da Educação Infantil, apresentadas a seguir.

i) Refletir se o ambiente representa todas as infâncias

O espaço educativo comunica valores. Imagens nas paredes, brinquedos, livros e demais materiais pedagógicos devem expressar a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira. A inclusão de bonecas negras, narrativas protagonizadas por crianças indígenas, bolivianas e de outras origens étnicas fortalece o sentimento de pertencimento, especialmente em contextos em que a maioria das crianças é preta ou parda.

ii) Construir mundos com palavras

A linguagem é instrumento de formação simbólica. É fundamental evitar eufemismos como “moreninho” ou apelidos baseados na cor da pele. O uso respeitoso dos termos corretos, como preto, pardo, indígena ou negro (em referência mais ampla a pretos e pardos), contribui para a construção de identidades afirmativas. Comentários ou expressões racistas, ainda que disfarçados de brincadeiras ou memes, não podem ser naturalizados. Silenciar diante do racismo também significa reproduzi-lo.

iii) Oferecer afeto e cuidado sem estigmas

Todos os bebês e crianças pequenas devem ser acolhidos com igual carinho, colo e escuta atenta. É necessário romper com práticas que desumanizam ou estigmatizam crianças negras,

como adjetivações pejorativas ou a omissão diante de situações de exclusão. O racismo manifesta-se também na negligência e na ausência de cuidado.

iv) Valorizar a diversidade de tons e histórias

A ideia de “cor de pele” como sinônimo de bege invisibiliza a pluralidade brasileira. É essencial disponibilizar lápis e materiais em diferentes tonalidades, permitindo que as crianças representem a si mesmas e aos outros de forma realista e diversa. Desde cedo, devem compreender que as cores da pele são múltiplas e que essa diversidade constitui riqueza cultural.

v) Compreender a importância de construir o futuro

Promover práticas antirracistas na primeira infância é investir na formação de gerações mais conscientes, respeitosas e comprometidas com a justiça social. O enfrentamento ao racismo é tarefa cotidiana, que começa nos gestos de cuidado, nas palavras escolhidas e nas histórias contadas.

Dados do Disque 100 indicam mais de 5.200 denúncias relacionadas a racismo e injúria racial em 2024, inclusive em instituições de ensino, demonstrando que o espaço escolar não está imune às dinâmicas estruturais de discriminação. Tais evidências, reforçam a importância de políticas públicas integradas, associadas a reformas estruturantes, para efetivamente superar as desigualdades históricas. A incorporação do ODS 18 – Igualdade Étnico-Racial (Brasil, 2023) fortalece essa perspectiva ao reconhecer que não há desenvolvimento sustentável sem justiça racial. A meta educacional prevê assegurar educação de qualidade e não discriminatória a povos indígenas e afrodescendentes, integrando a educação antirracista à Agenda 2030 (ONU, 2015).

Observa-se, entretanto, movimentos contraditórios: a ampliação normativa da igualdade racial e a invisibilização da primeira infância. O texto original do art. 26-A da LDB não contemplou expressamente a Educação Infantil, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) determinem a construção de sociabilidades comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial. A primeira infância constitui espaço-tempo decisivo para formação

de identidades, autoestima e pertencimento. A descolonização do currículo, como afirma Gomes (2003), exige compreendê-lo para além de lista de conteúdo. À luz de Saviani (2004), currículo é o conjunto das atividades nucleares da escola, devendo selecionar conhecimentos necessários à compreensão crítica da realidade.

A consolidação de práticas antirracistas e de inovação nas políticas voltadas às crianças e aos adolescentes, portanto, exige que a educação em direitos humanos se traduza em ações institucionais concretas, intersetoriais e permanentemente monitoradas, capazes de articular currículo, gestão, formação profissional e redes de proteção social. A escola, especialmente desde a primeira infância, deve assumir papel estratégico na construção de identidades positivas, na promoção da justiça racial e na prevenção de violências, integrando-se às agendas nacionais e internacionais de desenvolvimento sustentável. A efetivação dessa agenda demanda compromisso político, financiamento adequado e transformação das práticas pedagógicas e administrativas, de modo que a igualdade deixe de ser promessa formal e se torne experiência cotidiana, assegurando a todas as crianças e adolescentes o pleno desenvolvimento em ambientes seguros, inclusivos e comprometidos com a dignidade humana.

Conclusão

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a educação antirracista e a proteção social de crianças e adolescentes não podem ser tratadas como agendas setoriais ou complementares. Elas se situam no centro do projeto democrático brasileiro e revelam o grau de compromisso do Estado e das instituições com a igualdade material. As desigualdades que atravessam as infâncias, especialmente aquelas que atingem de forma desproporcional crianças negras e indígenas em territórios marcados por pobreza estrutural, não são contingências, mas expressões históricas de uma formação social construída sobre hierarquias raciais, de gênero e de classe.

O primeiro desafio, portanto, consiste em reconhecer que o racismo é estrutural e institucional e que sua superação exige transformação das bases organizadoras de políticas públicas,

currículos, práticas pedagógicas e formas de gestão. A mera existência de marcos legais avançados não tem sido suficiente para alterar o cotidiano escolar nem para garantir proteção integral efetiva. A distância entre norma e realidade permanece como obstáculo central.

Um segundo desafio refere-se à incorporação concreta da perspectiva interseccional na formulação e implementação das políticas públicas. Crianças e adolescentes não vivenciam desigualdades de forma isolada. Raça, gênero, território e condição socioeconômica se entrelaçam, produzindo vulnerabilidades específicas. Políticas fragmentadas, desconectadas entre si, tendem a invisibilizar essas múltiplas camadas de exclusão e a oferecer respostas insuficientes.

Há, ainda, o desafio da intersectorialidade. A proteção integral não se concretiza apenas na escola, assim como a educação não pode prescindir das políticas de proteção social, saúde, cultura e desenvolvimento territorial. A articulação entre sistemas educacional e socioassistencial é condição para enfrentar situações de discriminação, violência e exclusão de forma integrada e preventiva. O redesenho institucional demanda superar a lógica compartimentalizada que historicamente marcou a gestão pública.

No campo específico da educação, impõe-se o desafio da descolonização curricular. A transversalidade das relações étnico-raciais não pode se restringir a conteúdos pontuais ou datas comemorativas. É necessário revisar concepções, práticas, materiais didáticos e processos formativos, garantindo que a pluralidade cultural e histórica do país esteja efetivamente representada. A formação inicial e continuada de profissionais da educação constitui elemento estratégico para que o enfrentamento ao racismo deixe de ser episódico e se torne prática institucional consolidada.

A primeira infância, por sua vez, emerge como espaço decisivo e ainda insuficientemente priorizado. É nesse período que se constroem identidades, percepções de pertencimento e representações sobre o outro. O silêncio ou a omissão em relação às relações étnico-raciais nessa etapa contribui para a reprodução precoce de estigmas e desigualdades simbólicas. Garantir práti-

cas antirracistas desde a Educação Infantil é reconhecer que a promoção da igualdade começa no cotidiano do cuidado, nas interações, nas escolhas pedagógicas e na construção de ambientes acolhedores e representativos.

Outro desafio fundamental diz respeito à institucionalização de protocolos claros de prevenção e enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. A criação de ambientes seguros e inclusivos exige diagnóstico permanente das manifestações discriminatórias, mecanismos de acolhimento às vítimas e responsabilização adequada. A cultura do cuidado e da paz precisa ser estruturada como política institucional, e não como iniciativa individual.

Por fim, a inovação em políticas públicas deve ser compreendida como concretização do projeto constitucional de igualdade material: inovar não significa romper com o ordenamento jurídico, mas dar efetividade aos princípios já consagrados por meio de gestão qualificada, monitoramento contínuo, financiamento adequado e sustentação de compromisso político. Sem essas condições, a igualdade permanece formal; com elas, torna-se possível transformar a escola em espaço de reconhecimento, proteção e emancipação. Nesse horizonte, a educação antirracista, articulada à proteção social e orientada pela perspectiva interseccional, afirma-se como caminho incontornável para uma sociedade mais justa, colocando um desafio que ultrapassa o plano normativo e se inscreve no campo ético e político: converter estruturas históricas de exclusão em práticas institucionais comprometidas com a dignidade, a diversidade e o pleno desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes.

Referências

BRASIL. **ODS 18 – Igualdade Étnico-Racial (iniciativa brasileira na Agenda 2030)**. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

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

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de sujeitos de direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 717–733, 2012.

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

CRENSHAW, K. Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 167–182, 2003.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, Bogotá, no. 9, p. 73–101, jul./dez. 2008.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação: SECADI, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** [S. l.]: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.** Nova York: ONU, 1965.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência.** Brasília: Unesco, 2000. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>. Acesso em: 20 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância.** Guatemala: ONU, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** San José: ONU, 1969.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277. Disponível em: <http://www.sociologia.uff.br/wp-content/uploads2/2019/08/QUIJANO-An%C3%ADbal.-Colonialidade-do-poder-eurocentrismo-e-Am%C3%Agrica-Latina.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SANTOS, J. **Democratização do colo:** educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVEIRA, J. I. Sistema Único de Assistência Social: impactos da colonialidade e perspectivas de um giro decolonial. **Serviço Social & Sociedade**, v. 147, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/wNnvhRXfKx9YfQsRJqZqdNL/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SILVEIRA, J. I. Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos. In: BONETTI, L. W. *et al.* **Educação em direitos humanos:** história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. p. 57-75.

SILVEIRA, J. I.; NASCIMENTO, S. L.; ZALEMBESSA, S. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71306>. Acesso em: 11 jan. 2026.

SOUZA, N. S. **Torna-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

15 **SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA INTERSECCIONAL E DECOLONIAL: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NO DIÁLOGO BRASIL-ESPANHA**

Mônica Camolezi dos Santos Melo⁴¹
Jucimeri Isolda Silveira⁴²

Introdução

As políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres constituem eixo estratégico dos sistemas de proteção social e de defesa de direitos humanos. No Brasil, embora tenham sido consolidados importantes avanços normativos e institucionais, persistem contradições estruturais atravessadas por desigualdades de gênero, raça, classe e território, que limitam a efetividade das respostas estatais e produzem trajetórias desiguais de proteção e cuidados. A violência contra mulheres e meninas permanece como uma das violações de direitos humanos mais persistentes da contemporaneidade e, simultaneamente, como um dos fenômenos que mais evidenciam a distância entre direitos formalmente reconhecidos e direitos concretamente garantidos.

Quando a democracia é convocada a responder às violências que afetam a intimidade, o território, o trabalho e os serviços públicos, tornam-se visíveis suas bordas: as promessas de igualdade e justiça social não se realizam por decreto, mas na materialidade das instituições, nos fluxos intersetoriais, na atuação cotidiana em defesa da vida das mulheres. É nessa fricção, entre norma e

⁴¹ Doutoranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUCPR). Estágio doutoral na Universidad de Granada, Espanha.

⁴² Professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas e do Curso de Serviço Social da PUCPR. Pesquisadora PQ2 do Cnpq no tema “Sistema Único de Assistência Social no Brasil: repercussões da colonialidade, agenda de direitos e reconstrução”.

prática, entre discurso e fluxo, entre política e território, que os sistemas de proteção social e de defesa de direitos humanos são colocados à prova.

Este capítulo deriva de trabalho apresentado no VI Simpósio de Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR, V Novembro Negro e I Fórum de Letramento Racial e se ancora em pesquisa doutoral em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. O recorte analítico parte da compreensão de que a violência de gênero não se reduz a “casos” isolados, mas constitui fenômeno estrutural, inscrito em relações de poder e em condições materiais historicamente racializadas, territorializadas e hierarquizadas. Sob lentes interseccionais e decoloniais, analisa-se como fluxos intersetoriais e práticas institucionais podem reatualizar o patriarcado moderno-colonial, inclusive por meio de fragmentação, moralização e seletividades de credibilidade que incidem sobre as trajetórias de mulheres nos sistemas de proteção.

Nesse sentido, a resposta pública não pode ser compreendida como mera soma de serviços ou existência de legislação; ela depende de governança intersetorial, continuidade do cuidado, dispositivos de proteção integral e capacidade institucional responsiva e preventiva à reprodução das violências sob o pretexto de enfrentá-las. No contexto brasileiro, a construção de políticas públicas de enfrentamento à violência contra mulheres consolidou marcos relevantes. Entretanto, sua efetividade permanece tensionada por contradições estruturais relacionadas a gênero, raça, classe e território, produzindo rotas desiguais de acesso e permanência no que se refere à proteção.

A rede institucional existe, mas frequentemente opera como circuito fragmentado: mulheres circulam por múltiplas portas de entrada, repetem narrativas, enfrentam critérios implícitos de credibilidade e, não raro, encontram respostas centradas quase exclusivamente na via penal. A predominância do dispositivo penal como eixo organizador do enfrentamento, embora relevante no campo da responsabilização, tende a estreitar repertórios institucionais e invisibilizar dimensões decisivas para sustentar a vida, como moradia, renda, cuidado com filhos, saúde integral, segurança territorial e reconstrução de vínculos

sociais. A judicialização excessiva pode, assim, converter-se em forma de simplificação institucional de um fenômeno estruturalmente complexo.

É nesse ponto que a contribuição de Ana Alcázar Campos (2016) se revela particularmente fecunda. Ao articular violências de gênero, intervenção profissional e políticas públicas, a autora oferece uma chave feminista crítica que desloca a pergunta do quanto punir para como proteger sem reproduzir revitimização e sem reduzir o enfrentamento ao aparato penal. Trata-se de uma perspectiva antipunitivista que não confunde responsabilização com punição como horizonte exclusivo, reivindicando proteção integral ancorada em cuidado, continuidade, autonomia e justiça social.

A investigação que fundamenta este capítulo adota abordagem qualitativa, com triangulação de técnicas, como análise documental, entrevistas e observação participante, e incorpora a dimensão comparada entre Brasil e Espanha, a partir de estágio doutoral na Universidade de Granada, em diálogo com a produção feminista crítica desenvolvida naquele contexto. Os resultados preliminares indicam a coexistência de fragmentação institucional e centralidade penal como lógica predominante, ao lado de experiências inovadoras orientadas por governança, cuidado e territorialidade, que apontam para possibilidades de reorganização dos fluxos intersetoriais.

Diante desse cenário, o objetivo do capítulo é analisar criticamente políticas públicas e fluxos intersetoriais de enfrentamento à violência contra mulheres e meninas no âmbito dos sistemas de proteção e de defesa de direitos humanos, sob uma perspectiva interseccional e decolonial, incorporando o diálogo comparado Brasil – Espanha. Busca-se compreender como marcadores de gênero, raça e território afetam o acesso e a permanência na proteção; identificar manifestações de fragmentação institucional e seus efeitos na continuidade do cuidado; discutir a centralidade do dispositivo penal e suas implicações para a efetividade das políticas; e sistematizar orientações preliminares para a construção de Diretrizes na Agenda Transversal das Políticas para as Mulheres em perspectiva Interseccional e Decolonial, voltadas à

ampliação da efetividade dos direitos humanos na vida cotidiana de mulheres.

O texto, portanto, parte da compreensão de que enfrentar a violência de gênero exige mais do que expansão normativa ou endurecimento penal. Requer a reconfiguração dos sistemas de proteção social sob horizonte democrático substantivo, no qual a proteção integral se afirme como compromisso político-institucional capaz de integralizar e transformar direitos humanos em experiência concreta na vida das mulheres.

Sistemas de proteção e políticas de enfrentamento da violência contra mulheres: notas de contextualização

Pensar políticas de enfrentamento da violência contra mulheres como parte dos sistemas de proteção social implica reconhecer que a proteção não é apenas um desenho institucional: é uma prática situada, dependente de recursos, pactos, linguagem institucional, fluxos, ética do cuidado e capacidade de coordenar respostas em tempo oportuno. Os sistemas, nesse sentido, não se confundem com a existência formal de equipamentos; são redes intersetoriais que operam (ou falham) na transição entre serviços, no compartilhamento responsável de informações, na construção de planos de segurança e na garantia de continuidade.

No Brasil, o combate à violência contra mulheres convoca múltiplos campos: assistência social, saúde, segurança pública, sistema de justiça e defesa de direitos, educação e políticas de direitos humanos. Essa intersetorialidade, embora necessária, é também o ponto mais vulnerável do sistema: onde faltam governança e coordenação, a proteção tende a se transformar em itinerário. A mulher é encaminhada de um lugar a outro, muitas vezes sem retorno, sem acompanhamento e sem responsabilização institucional clara. O resultado é uma proteção contingente, dependente de encontros fortuitos com profissionais específicos e de capacidades individuais (tempo, deslocamento, informação, rede familiar) que não são igualmente distribuídas.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o sistema de proteção opera em territórios desiguais. A densidade de serviços, a estabilidade de equipes, a disponibilidade de transporte e a

presença (ou ausência) de redes comunitárias variam enormemente, e essas variações se articulam com desigualdades raciais e socioeconômicas. Assim, a política pública, quando “desce ao território”, encontra não apenas as expressões da violência, mas a precarização das condições de vida e a sobrecarga do cuidado, dimensões que podem ser invisibilizadas quando a resposta se centra exclusivamente na via penal ou em protocolos descolados da vida cotidiana.

Interseccionalidade, colonialidade de gênero e crítica ao punitivismo: fundamentos teórico-críticos para analisar a produção institucional da proteção

O marco teórico mobilizado neste capítulo articula interseccionalidade, decolonialidade e crítica feminista ao punitivismo como escolha epistemológica e política para compreender como desigualdades estruturais atravessam o funcionamento institucional da proteção. Nessa perspectiva, a violência de gênero não é apenas objeto de intervenção estatal; ela constitui lente privilegiada para analisar como o Estado distribui cuidado, credibilidade, prioridade e acesso a direitos, revelando filtros institucionais que operam de maneira diferenciada sobre mulheres situadas em posições desiguais.

A interseccionalidade, tal como formulada por Crenshaw (1991), emerge como crítica a abordagens que tratam “mulheres” como categoria homogênea e que, ao fazê-lo, falham justamente com aquelas localizadas nas interseções de opressão. Ao demonstrar que políticas e instituições frequentemente operam por “um eixo de cada vez”, gênero sem raça, raça sem gênero, classe sem território, Crenshaw evidencia como experiências específicas podem ser apagadas por desenhos institucionais aparentemente universais. Collins e Bilge (2021) aprofundam essa chave ao enfatizar a interseccionalidade como ferramenta analítica e política capaz de revelar como estruturas de poder se articulam e como rotinas institucionais supostamente neutras reproduzem desigualdades.

Aplicada aos sistemas de proteção, essa perspectiva permite deslocar o debate da mera existência de políticas para a análise concreta de seu funcionamento diferencial. Perguntas como

“quem é atendida primeiro?”, “quem é acreditada?”, “quem tem sua dor reconhecida como legítima?”, “quem consegue sustentar a rota institucional?” tornam-se centrais para avaliar a efetividade. A proteção, assim, não pode ser mensurada apenas por indicadores gerais; precisa ser analisada como experiência situada, afetada por marcadores estruturais que incidem na continuidade do cuidado, na distribuição de riscos e na produção institucional de reconhecimento. Quando a resposta estatal se organiza prioritariamente em torno da centralidade do dispositivo penal, sem articulação consistente com proteção social, cuidado e autonomia, esses filtros tendem a se intensificar, estreitando repertórios e ampliando desigualdades no próprio percurso institucional.

A perspectiva decolonial tensiona a constituição moderna das categorias políticas e sociais e amplia essa análise ao situar a violência contra mulheres em uma ordem histórica que articula gênero, racialização, trabalho e moralidade. Em Lugones (2008), a noção de colonialidade de gênero evidencia que este, tal como estruturado na modernidade colonial, foi produzido inseparavelmente da racialização e de regimes de exploração e disciplinamento, instituindo hierarquias que se refletem em instituições e territórios. Esse enquadramento permite compreender que padrões institucionais sobre “família”, “boa maternidade”, “comportamento adequado” e “vítima legítima” podem reatualizar hierarquias coloniais e distribuir proteção de forma seletiva, operando mecanismos sutis de credibilidade, suspeição e moralização no acesso a direitos.

Vergès (2021), ao discutir feminismo decolonial, amplia essa crítica ao situar a vida social em economias políticas do cuidado profundamente desiguais. Ao evidenciar que certos corpos e territórios suportam a exaustão do cotidiano e os custos da reprodução social, a autora permite compreender como, em contextos de precarização, a proteção estatal pode operar como gestão diferencial da vida: transfere responsabilidades para mulheres e comunidades, enquanto mantém respostas fragmentadas e, por vezes, moralizantes. A decolonialidade, portanto, não se reduz a um enfoque analítico; constitui exigência crítica

para ler o Estado como instância que também produz e reproduz hierarquias, inclusive sob a linguagem da proteção.

Nesse horizonte, a violência contra mulheres não pode ser reduzida a desvio individual ou fenômeno episódico. Segato (2016) contribui ao compreendê-la como linguagem de poder e pedagogia de dominação, especialmente em contextos de crise social e reconfiguração de pactos comunitários. A violência funciona como prática que reitera hierarquias, produz controle e envia mensagens disciplinares sobre corpos e territórios. Complementarmente, Mbembe (2018), ao discutir necropolítica, oferece ferramentas para refletir sobre exposições diferenciais ao risco e à morte, particularmente relevantes em territórios vulnerabilizados, onde a presença estatal pode ser intermitente, seletiva ou ambivalente. Sem deslocar o foco do capítulo para uma teoria geral da soberania, essa referência ilumina como o abandono institucional, a precarização e a violência territorial produzem condições em que certas vidas permanecem mais expostas e em que a proteção, mesmo formalmente prevista, converte-se em promessa incompleta.

É nesse quadro que a crítica feminista ao punitivismo se apresenta como chave para repensar a proteção integral. Ao discutir políticas públicas e trabalho social em contextos de violências de gênero, Alcázar Campos (2016) constata o risco de capturas institucionais nas quais o enfrentamento se reduz à resposta penal e a judicialização se torna sinônimo de proteção. Quando o penal ocupa o centro da arquitetura institucional, dimensões como cuidado, autonomia material, continuidade e reparação tendem a ser tratadas como acessórios ou etapas secundárias.

A perspectiva antipunitivista aqui mobilizada não implica negar a responsabilização nem minimizar a gravidade da violência; envolve a recusa de que a punição constitua o único horizonte político-institucional. Políticas feministas, nesse sentido, precisam sustentar vidas, não apenas administrar conflitos por via penal. Para redes intersetoriais, essa chave recoloca o cuidado como tecnologia de proteção, exige coordenação de caso, combate a revitimização e reivindica que a política pública se organize em torno da vida cotidiana e dos direitos sociais que tornam possível romper ciclos de violência.

A articulação entre interseccionalidade, decolonialidade e crítica ao punitivismo permite, portanto, compreender a proteção não apenas como resposta técnica, mas como campo de disputa política sobre quais vidas importam, quais experiências são reconhecidas e quais trajetórias são sustentadas pelo Estado. Trata-se de deslocar a análise da violência de gênero da esfera exclusivamente penal para o campo mais amplo da justiça social, da governança democrática e da produção institucional de igualdade substantiva.

Achados da pesquisa e potencialidades de um protocolo interseccional e decolonial

A pesquisa doutoral que sustenta este capítulo adota abordagem qualitativa com triangulação de técnicas que visam compreender, simultaneamente, o desenho de governança, as racionalidades de intervenção e as micropráticas que produzem (ou interrompem) proteção. A análise documental examina marcos normativos, protocolos, fluxos, registros institucionais e documentos orientadores das redes, buscando identificar como se definem responsabilidades, prioridades e critérios de decisão. As entrevistas, em profundidade, captam percepções e práticas de atores institucionais e estratégicos, com atenção aos dilemas do atendimento, às articulações (ou rupturas) intersetoriais e às escolhas que operam na fronteira entre cuidado e controle. A observação participante, por sua vez, permite acessar dimensões frequentemente invisíveis nos documentos: temporalidades do cuidado, linguagens institucionais, rotinas de registro, microdecisões, disputas de atribuição e formas sutis de moralização.

Os resultados aqui discutidos são preliminares e se apoiam sobretudo em análise documental e observações iniciais. Mais do que concluir, o objetivo é delinear tendências e contradições consistentes com o marco interseccional, decolonial e antipunitivista, formulando pistas analíticas e hipóteses interpretativas a serem aprofundadas com o avanço das entrevistas e demais etapas. A pesquisa incorpora ainda uma dimensão comparada Brasil – Espanha, impulsionada pelo estágio doutoral na Universidade de Granada, sob supervisão de Ana Alcázar Campos.

Trata-se de comparação analítica, não prescritiva: um recurso de deslocamento crítico para desnaturalizar arranjos, ampliar repertórios sobre governança, cuidado, formação e disputas em torno do lugar do penal, reforçando a aposta de que a cooperação científica pode fortalecer estratégias emancipatórias ao reabrir perguntas sobre proteção integral para além da captura punitivista.

Os achados preliminares indicam, em primeiro lugar, uma distância recorrente entre a existência formal da rede e sua capacidade concreta de produzir continuidade. Na ausência de governança clara e responsabilidades definidas, fluxos interseccionais tendem a se converter em itinerários: múltiplas portas de entrada, repetição de relatos, encaminhamentos sem retorno e interrupções no acompanhamento. Nesses cenários, a mulher é frequentemente levada a “costurar” a rede por conta própria, como localizar serviços, insistir em respostas, sustentar deslocamentos, gerir informações e administrar riscos, assumindo tarefas que deveriam ser institucionais. Em chave interseccional, essa fragmentação opera como filtro material: exige tempo, recursos, informação, segurança para circular e rede de apoio, condições desigualmente distribuídas. Assim, mulheres em territórios precarizados, com baixa renda, responsabilidades intensas de cuidado e experiências de racialização e estigmatização enfrentam barreiras maiores para sustentar a rota institucional, convertendo o direito em experiência contingente.

Em segundo lugar, observa-se a centralidade recorrente do dispositivo penal como eixo organizador do enfrentamento. Em contextos de urgência e baixa coordenação, a resposta penal aparece como “atalho” institucional. Quando ocupa o centro, dimensões decisivas para a proteção integral tornam-se periféricas: moradia, renda, redes de cuidado, saúde integral, proteção social continuada e estratégias territoriais de segurança. Em diálogo com Alcázar Campos (2016), a crítica feminista antipunitivista ilumina o risco de confundir proteção com judicialização: respostas formais podem não se converter em sustentação cotidiana da vida e podem, inclusive, elevar riscos quando não há suporte material e psicossocial para sustentar o rompimento e quando a governança intersectorial é frágil. O problema, portanto,

não é negar responsabilização, mas reconhecer que políticas eficazes precisam articular responsabilização com proteção social e cuidado, sob pena de produzir uma “proteção nominal” incapaz de reduzir vulnerabilidades estruturais como dependência econômica, precarização do cuidado, ausência de moradia segura, medo territorial e isolamento.

Em terceiro lugar, emergem indícios de colonialidade institucional nas micropráticas de escuta, registro, classificação e priorização, que distribuem credibilidade e urgência de modo desigual. Mesmo sem linguagem explicitamente discriminatória, certos perfis parecem mais moralizados, mais suspeitados ou menos reconhecidos como “vítimas legítimas”, sobretudo quando se combinam pobreza, racialização, uso de substâncias, situação de rua, estigmas territoriais e conflitos familiares complexos. A colonialidade de gênero (Lugones, 2008) contribui para identificar como hierarquias modernas-coloniais atravessam padrões institucionais de moralidade, família e maternidade, re-introduzindo julgamentos que desqualificam narrativas e podem transformar o atendimento em circuito de controle. Vergès (2021) complementa ao evidenciar que as desigualdades do cuidado e a precarização da vida produzem condições em que, ao não reconhecer materialidades e interseções, a proteção reforça exaustão e invisibiliza opressões, gerando seletividades institucionais discretas, mas decisivas, na diferença entre quem é acolhida com continuidade e quem é empurrada para a periferia da rede.

Ao lado desses limites, identificam-se experiências inovadoras que sinalizam outra racionalidade de proteção: iniciativas em que a coordenação de caso se torna nítida, o acolhimento é qualificado e a rede se organiza para sustentar continuidade. Em geral, tais experiências apostam em governança intersetorial e centralidade do cuidado: pactos locais com responsabilidades definidas, comunicação responsável entre serviços, planos de segurança construídos com as mulheres, articulação com políticas sociais e reconhecimento das barreiras materiais, especialmente renda, moradia, deslocamento e cuidado com filhos, como parte constitutiva do risco e, portanto, da própria política pública. Em territórios vulnerabilizados e precarizados, essas iniciativas demonstram que a resposta estatal não se fortalece apenas com

“mais punição”, mas com capacidade institucional de sustentar presença, vínculo e continuidade, reduzindo revitimização e ampliando autonomia porque reconhecem o cotidiano como terreno decisivo da efetividade.

É justamente aqui que se integra o conteúdo analítico sobre transversalidade, multisectorialidade e intersectorialidade nas políticas para as mulheres: trata-se de um campo de alta complexidade, em que a transversalidade não é opção metodológica, mas exigência estrutural. As desigualdades de gênero extrapolam qualquer setor isolado e articulam violência, desigualdade salarial, sobrecarga do cuidado, insegurança alimentar, sub-representação política e feminização da pobreza, demandando atuação coordenada entre saúde, assistência social, educação, trabalho, segurança pública, justiça, habitação, desenvolvimento econômico e planejamento. Além disso, a governança é necessariamente ampliada, envolvendo atores estatais e não estatais, como movimentos feministas, coletivos, conselhos, universidades, organismos internacionais e redes comunitárias, bem como arranjos federativos cooperativos entre União, estados e municípios, com corresponsabilidade efetiva na proteção e promoção de direitos.

Essa arquitetura transversal precisa ser interseccional e decolonial. Mulheres não constituem um grupo homogêneo: gênero se articula com raça, classe, território, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, geração e condição migratória, de modo que a interseccionalidade deve operar não só como ferramenta analítica, mas como diretriz de planejamento, alocação de recursos e avaliação. Conforme orienta o Guia “Transversalidade nas Políticas Públicas, no Plano e no Orçamento” (Brasil, 2024), a transversalidade requer coordenação horizontal entre órgãos, integração vertical entre níveis federativos e incorporação da perspectiva temática nos instrumentos de planejamento e orçamento (PPA, LDO e LOA)⁴³, com metas, indicadores e recursos identificados. Sem mecanismos formais de coordenação, pactuação interfederativa com responsabilidades definidas, orçamento sensível a gênero, monitoramento com indicadores desagregados

⁴³ O financiamento da política de assistência social depende de sua adequada previsão no Plano Plurianual (PPA), na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e na Lei Orçamentária Anual (LOA), instrumentos que orientam o planejamento e a execução do orçamento público.

e institucionalização da participação social, a transversalidade tende a se reduzir a enunciado retórico, incapaz de evitar fragmentação, revitimização e ineficiência do gasto público.

No horizonte decolonial, direitos humanos não são abstrações universais dissociadas da realidade: são construções históricas e sociais produzidas nas relações concretas entre Estado e sociedade e nas disputas por projetos societários e dignidade (Silveira, 2019; Silveira *et al.*, 2021). A colonialidade de gênero (Lugones, 2008) evidencia que o sistema moderno/colonial racializou povos e instituiu hierarquias sexuais, articulando raça, gênero e classe como dimensões inseparáveis da dominação, cujas marcas persistem na divisão racial e sexual do trabalho, na precarização do trabalho doméstico, na criminalização da pobreza feminina, na violência obstétrica e na desigualdade de acesso à renda e à proteção social. Por isso, uma perspectiva decolonial recusa universalizações abstratas e exige que experiências de mulheres negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, periféricas e migrantes constituam ponto de partida para formulação e avaliação das políticas, além de tensionar a reprodução acrítica de modelos concebidos sob racionalidade eurocêntrica. Também alerta para o risco de racionalidades tecnocráticas e gerenciais, focalização residual e responsabilização individual obscurecerem determinações estruturais, deslocando a responsabilidade do Estado para as próprias mulheres.

É a partir desse conjunto de achados preliminares e exigência de transversalidade interseccional e decolonial que se justifica a proposição de um protocolo interseccional e decolonial de proteção. Como ferramenta analítico-propositiva, o protocolo busca transformar fluxos formais em fluxos que, de fato, protegem, sem substituir normas existentes, mas explicitando princípios e eixos operacionais para qualificar governança intersetorial, reduzir revitimização e enfrentar seletividades estruturais. Parte da centralidade da vida e do cuidado como horizonte político-institucional, reconhecendo que proteção integral depende de continuidade, vínculo, autonomia material e segurança cotidiana. Assume a interseccionalidade como critério de equidade, compreendendo que marcadores não são “contexto”, mas componentes do risco e do acesso (Crenshaw, 1991; Collins; Bilge, 2021),

e a decolonialidade como vigilância sobre critérios implícitos de credibilidade e moralizações em torno de família, maternidade e “comportamento adequado” (Lugones, 2008; Vergès, 2021). Em diálogo com Alcázar Campos (2016), orienta-se por perspectiva antipunitivista que equilibra responsabilização e cuidado, evitando a captura por uma gramática exclusivamente penal e ampliando repertórios institucionais com articulação a políticas sociais, segurança territorial, autonomia material e reparação.

Operacionalmente, o protocolo organiza eixos incorporáveis às rotinas de rede: (1) acesso e acolhimento com escuta qualificada, registro responsável e pactos para reduzir repetição de relatos; (2) coordenação de caso e continuidade com referência institucional, plano de acompanhamento e retorno de encaminhamentos; (3) segurança no cotidiano com plano de proteção que considere ameaças, barreiras territoriais, deslocamentos, redes de apoio e moradia; (4) autonomia material e reparação articulando renda, trabalho, habitação, saúde e cuidado; (5) formação e supervisão institucional em interseccionalidade, decolonialidade e ética do cuidado, prevenindo moralizações e revitimização e cuidando do desgaste das equipes; e (6) monitoramento e avaliação com recorte de equidade, acompanhando tempos de resposta, interrupções e desigualdades por território e marcadores estruturais. Assim concebido, o protocolo funciona menos como manual fechado e mais como horizonte de reorganização institucional: desloca a rede da lógica do encaminhamento para a lógica da continuidade e reposiciona o cuidado como tecnologia pública de proteção, orientada a tornar direitos humanos experiência concreta na vida cotidiana.

Considerações finais

Este capítulo argumentou que as políticas de enfrentamento à violência contra mulheres, quando analisadas no interior dos sistemas de proteção social e de defesa de direitos humanos, revelam uma disputa de racionalidades: entre proteção integral e respostas fragmentadas; entre cuidado e burocratização; entre justiça social e a captura punitivista como horizonte quase exclusivo. Sob lentes interseccionais e decoloniais, sustentou-se

que a efetividade não depende apenas de marcos normativos e serviços, mas do modo como a rede opera no cotidiano, especialmente quanto a sua governança, os seus fluxos, suas linguagens e micropráticas que distribuem credibilidade, prioridade e acesso a direitos.

Os achados preliminares indicam, primeiro, que a fragmentação institucional tende a converter fluxos formais em itinerários desiguais, transferindo às mulheres o ônus de “costurar” a rede e sustentar a continuidade do acompanhamento. Em perspectiva interseccional, essa fragmentação funciona como filtro material e territorial, evidenciando a existência de inequidade e desproteção social que afetam, sobretudo, as mulheres marcadas por precarização, racialização, estigmas territoriais e sobrecargas de cuidado. Indicam, ainda, a centralidade recorrente do dispositivo penal como “atalho” institucional em cenários de baixa coordenação; quando se torna eixo quase exclusivo, estreita repertórios e pode produzir “proteções nominais” insuficientes para sustentar autonomia material e segurança cotidiana.

Em diálogo com Alcázar Campos, a crítica feminista antipunitivista ilumina que responsabilização não pode ser confundida com punição como centro único: políticas eficazes exigem articular responsabilização com proteção social, cuidado e garantias materiais (moradia, renda, redes de cuidado, saúde integral e segurança territorial). Além disso, emergem indícios de colonialidade institucional nas micropráticas de escuta, registro e priorização, que podem moralizar narrativas e produzir seletividades de credibilidade, especialmente quando se combinam pobreza, racialização, estigmas territoriais, uso de substâncias e conflitos familiares complexos. Ao mesmo tempo, experiências inovadoras orientadas por governança do cuidado demonstram que é possível reorganizar fluxos, reduzir revitimização e ampliar efetividade com coordenação de caso, pactuação de responsabilidades e continuidade.

Como limites, reitera-se o caráter preliminar dos resultados, que serão aprofundados com entrevistas e expansão da observação participante e da análise documental, incluindo o diálogo comparado Brasil – Espanha como deslocamento crítico (não prescritivo) para ampliar repertórios sobre governança,

formação e disputas em torno do lugar do penal. Ainda assim, os estudos preliminares evidenciam que transformar direitos humanos em realidade exige tratar o “modo de operar” das políticas como parte do próprio conteúdo do direito. Nessa direção, a proposição de um protocolo interseccional e decolonial de proteção se afirma como desdobramento aplicado para qualificar governança, reduzir revitimização, enfrentar seletividades estruturais e equilibrar responsabilização com cuidado e justiça social, fortalecendo uma democracia que se realiza como prática cotidiana de proteção e igualdade.

Referências

ALCÁZAR CAMPOS, Ana. **Violencias de género, trabajo social y políticas públicas**: una mirada feminista. Granada: Editorial Comares, 2016.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução: Vânia Cury. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73–101, jan./jun. 2008.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

SEGATO, R. L. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

SILVEIRA, J. I. Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos. In: BONETI, L. W. *et al.* **Educação em direitos humanos**: história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. p. 57–75.

SILVEIRA, J. I.; NASCIMENTO, S. L.; ZALEMBESSA, S. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios da educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

VERGÈS, F. **Un feminismo decolonial**. Tradução: Tania Ganitsky. Bogotá: Tinta Limón: Tragaluz, 2021.

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da EducS na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

**EDUCS**

EDUCS/Ensino, relativo aos materiais didático-pedagógicos;



EDUCS/Origens, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;



EDUCS/Pockets, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;



EDUCS/Pesquisa, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;



EDUCS/Literário, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;



EDUCS/Traduções, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;



EDUCS/Comunidade, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;



EDUCS/Internacional, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;



EDUCS/Infantojuvenil, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;



EDUCS/Teses & Dissertações, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

