

**VII ENCONTRO VIRTUAL DO
CONPEDI**

**SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA
JURÍDICAS**

JERÔNIMO SIQUEIRA TYBUSCH

RICARDO MARCELO FONSECA

DANI RUDNICKI

JOSE MOISES RIBEIRO

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

S678

Sociologia, antropologia e cultura jurídicas [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Dani Rudnicki; Jerônimo Siqueira Tybusch; Jose Moises Ribeiro; Ricardo Marcelo Fonseca – Florianópolis: CONPEDI, 2024.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-914-8

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: A pesquisa jurídica na perspectiva da transdisciplinaridade

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Sociologia. 3. Antropologia e cultura jurídicas. VII Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2024 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



VII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CULTURA JURÍDICAS

Apresentação

Os trabalhos apresentados no GT Sociologia, Antropologia e Culturas Jurídicas I versam sobre muitos elementos com clara interdisciplinaridade. Há fundamentos de atualidade e relevância crítica. Assim, a disposição das apresentações revela posturas de alta profundidade nas pesquisas. Outro aspecto importante é relacionado à condução de discussões holísticas, o que traz força e valor autoral e evidências de elementos comparados que saem de qualquer previsibilidade. Nesse sentido, a abordagem antropológica entrelaça-se com o embasamento histórico e cria solidez ao painel apresentado. Os aspectos formais estão respeitados em cada um dos trabalhos. A metodologia foi usada com respeito aos elementos temáticos. Outro aspecto importante é a atualidade das bibliografias, pois são vastas e condizentes com a objetividade das pesquisas. Por todos os elementos que apresentamos aqui, entende-se que a força de pesquisas equilibradas e fundamentadas está alicerçada em seriedade e esmero dos pesquisadores envolvidos. Além do mais, houve nexo entre os trabalhos e eles espelham a produção acadêmica responsável e com fulcro nas especificidades acentuadas por cada um dos pesquisadores. O evento ganha em qualidade e conhecimento valorizado pelo discernimento. Boa leitura.

DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REGIÃO DO CONTESTADO DE SANTA CATARINA

FUNDAMENTAL SOCIAL RIGHT TO EDUCATION AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE CONTESTADO REGION OF SANTA CATARINA

Thais Janaina Wenczenovicz ¹
Sonia Maria Cardozo Dos Santos ²

Resumo

No Brasil, a primeira Constituição, a de 25 de março de 1824, já trazia a educação como direito. A educação, nessa fase, excluía as pessoas negras escravizadas, entendendo como “todos” a população branca e livre. A vigente Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, instituiu a educação como direito humano fundamental social de todas as pessoas. Além disso, declarações internacionais e legislação interna brasileira preveem que todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades educacionais. O artigo objetiva analisar o direito humano fundamental social à educação e o mito da democracia racial na região do Contestado catarinense. Os dados oficiais do Brasil evidenciam que em razão dos marcadores sociais de poder e dominação (raça, classe e gênero) há profundas desigualdades. O estudo traz o direito humano fundamental social à educação no contexto brasileiro e algumas nuances, em relação à região do Contestado catarinense. Este território, foi palco da Guerra do Contestado no período de 1912 a 1916 e embora considerada a maior guerra camponesa na América do Sul, muitas vezes, permanece desconhecida. Para tanto, utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo com assente nas Epistemologias do Sul.

Palavras-chave: Região do contestado catarinense, Colonialidade, Direito fundamental social à educação, Educação para as relações étnico-raciais, Guerra do contestado

Abstract/Resumen/Résumé

In Brazil, the first Constitution, that of March 25, 1824, already included education as a right. Education, at this stage, excluded enslaved black people, understanding the free white population as “all”. The current Constitution of the Federative Republic of Brazil, from 1988, established education as a fundamental social human right for all people. Furthermore, international declarations and Brazilian domestic legislation provide that all people must have the same educational opportunities. The article aims to analyze the fundamental social human right to education and the myth of racial democracy in the Contestado region of Santa

¹ Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Pesquisadora PQg Produtividade/FAPERGS/Faixa. Professora Titular no Programa de PósGraduação Stricto Sensu em Direito /UNOESC.

² Doutora e mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Catarina. Official data from Brazil show that due to social markers of power and domination (race, class and gender) there are profound inequalities. The study brings the fundamental social human right to education in the Brazilian context and some nuances, in relation to the Contestado region of Santa Catarina. This territory was the scene of the Contestado War in the period from 1912 to 1916 and although considered the largest peasant war in South America, it often remains unknown. To this end, the bibliographic-investigative methodological procedure based on the Epistemologies of the South is used

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Fundamental social right to education, Region of the contestado of santa catarina, Coloniality, Education for ethnic-racial relations, Contestado war

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como cerne o direito humano fundamental social à educação e sua relação com a democracia racial na região do Contestado catarinense. Questiona-se se a democracia racial seria uma realidade ou mito no âmbito educacional. A Carta Constitucional Federal do Brasil, vigente desde 1988, instituiu a educação como direito humano fundamental social de todas as pessoas

As declarações internacionais e a legislação interna brasileira preveem que todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades educacionais, porém, a efetivação da educação é desigual entre brasileiros brancos e não brancos, estes últimos formados por indígenas e negros (oficialmente, no Brasil, negros são a somatória de pretos e pardos). A população negra, mesmo representando a maioria numérica (cerca de 56% dos brasileiros), é minorizada em seus direitos à educação, à moradia, ao trabalho, dentre outros. Pretos e pardos apresentam os menores índices de alfabetização no Brasil.

Dados como esses evidenciam que em razão dos marcadores sociais de poder e dominação (classe, gênero e raça) ocorrem acentuadas disparidades no acesso à educação e a outros direitos. Com o intento de efetuar o resgate da contribuição do povo negro e dos povos indígenas nas áreas social, econômica e política, no âmbito educacional, o Brasil aprovou as leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena, respectivamente, na educação escolar.

Muitas vezes, na escola, os povos indígenas são apresentados, nas falas dos docentes e em livros didáticos (textos ou imagens), como se tivessem parado no tempo, do jeito que viviam, por volta do ano de 1.500 que coincide com a vinda dos colonizadores para o Brasil. Sua cultura, crença, arte, luta pela demarcação de suas terras e questões atuais, permanecem ignoradas. Diante disso, revela-se de grande importância o cumprimento desta legislação com a cultura e a trajetória histórica do povo negro e dos povos originários presentes em sala de aula.

No que tange à população negra, a história tem enfatizado o período histórico da escravidão, mostrando pessoas submissas que não realizavam ações para libertarem-se. Ao contrário disso, verifica-se que muitas pessoas negras atuaram em prol de vida livre e digna, como, por exemplo, Zumbi dos Palmares (Oliveira, 2017) e Luiz Gama (Santos, 2023). Por outro lado, há uma folclorização da população negra e indígena com sua

vinculação, à música, à dança e à arte em geral e com um apagamento do seu trabalho para a construção do país nas diversas áreas.

A trajetória histórica apagamentos e de desvalorização da população não branca brasileira, resultou em desigualdades raciais, econômicas e sociais que se perpetuam no século XXI. Pretos e pardos tem menores indicadores de participação política e de ocupação de cargos de gestão. Porém, tem maior participação nas estatísticas relacionadas a encarceramento, evasão escolar, vítimas da violência policial, dentre outros.

Na sociedade e nas instituições, muitas vezes, a desigualdade social é desvinculada do processo histórico de classificação quanto à raça, diante do argumento de que no Brasil existiria, a democracia racial. Porém, há que se questionar se neste país em especial na região do Contestado catarinense, a democracia racial seria uma realidade ou um mito.

Além da presente introdução, o artigo está organizado em três partes. Na primeira parte é trazido o direito fundamental social à educação e alguns aspectos legais e históricos. Na segunda parte, identifica-se e analisa-se alguns elementos relacionados à democracia racial e educação na região do Contestado catarinense. Na terceira parte, apresentamos uma breve retomada histórica da ideia de democracia racial no Brasil. Por fim, na última, expõem-se as conclusões.

Destaca-se que o direito à educação é um importante instrumento de mitigação das desigualdades sociais, que ainda são muito presentes em nossa sociedade. As condições intrapessoais influenciam no acesso, aprendizagem, desempenho e permanência na rede de ensino de qualidade.

1 DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU,1948), é um documento internacional que norteador para vários direitos, como educação, vida, saúde, liberdade. Segundo o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023), os direitos humanos são uma categoria de direitos que reconhecem a dignidade humana e devem ser assegurados a todo ser humano, independentemente de raça, gênero, classe social, nacionalidade ou qualquer outra diferença.

Para melhor efetivação, os direitos, além do seu reconhecimento em tratados internacionais, também passaram a integrar normas internas. Miranda (2014) conceitua

direitos humanos e direitos fundamentais, considerando os primeiros como aqueles declarados em documentos internacionais e os últimos estabelecidos pela constituição de cada país. Sarlet (2012) entende por direitos fundamentais aqueles institucionalmente reconhecidos e garantidos pelo direito positivo em cada Estado.

Como conceito geral e formal de direitos fundamentais, Alexy (2015, p. 446) destaca que se tratam de “posições que são tão importantes que a decisão de garanti-las ou não garanti-las não pode ser simplesmente entregue a maiorias parlamentares simples”. Dessa forma, em um Estado Democrático de Direito, essa decisão precisa estar a cargo da Constituição, para que vincule e delimite a competência do legislador ordinário.

Há aqueles que utilizam “direitos humanos” e “direitos fundamentais” separadamente, mas há autores que adotam o termo “direitos humanos fundamentais”. Dentre os autores que utilizam essa terminologia, cita-se Miranda (2014) e Sarlet (2012) que reúnem em um único termo a proteção dada pelo direito internacional e a que deriva da positivação efetuada pelo Estado nacional.

Os direitos fundamentais são direitos humanos positivados, ambos tendo como essência a dignidade humana. Após ponderações referentes à terminologia, nesta pesquisa, optou-se pela utilização da categoria direito humano fundamental social à educação.

Herrera Flores (2009) afirma que o problema não é de como um direito se transforma em direito humano, mas sim como um ‘direito humano’ consegue se transformar em direito, ou seja, como consegue obter a garantia jurídica para sua melhor implantação e efetividade. Para este autor, primeiro são necessárias lutas e ações que resultem no reconhecimento e garantia dos direitos.

A Teoria Crítica de Herrera Flores (2009) sobrevém na perspectiva de propor um novo tratamento aos direitos humanos cujo ponto de partida é o fato de que o conhecimento e a ação são indispensáveis à finalidade de garantir o acesso aos bens necessários a uma vida digna. Assim, a conscientização dos sujeitos sobre o cenário jurídico, político, econômico e cultural que os cerca, bem como em relação a suas possibilidades e aptidões para o exercício da cidadania, é fundamental à consecução dessa tarefa.

A concretização dos direitos humanos pode contribuir significativamente com a educação escolar. Por meio do respeito, as diferenças culturais poderão ser reconhecidas

e consideradas valorosas. Principalmente no campo educacional, mas também em outras esferas da vida social, a diferença é uma riqueza e não um problema.

A Constituição Federal brasileira de 1988 prevê a educação como direito de todos, sendo obrigatória e gratuita desde a educação básica até os 18 anos idade, bem como posteriormente a essa faixa etária para aqueles que não tiveram oportunidade até a idade prevista em lei. Apesar da previsão na Carta Constitucional e na legislação infraconstitucional¹, há desigualdade quanto à oportunização da educação para brancos e não brancos no Brasil.

O termo “não brancos”, embora não seja usado pelo IBGE nos censos demográficos, é utilizado sociologicamente costumeiramente em oposição ao termo “brancos”, conforme Szwako e Lavallo (2022). Nesta reflexão, utiliza-se a categoria “não brancos” para se referir a mulheres e homens da população indígena e negra (somatório da população preta e parda).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), bem como a legislação infraconstitucional, da qual destaca-se, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), determina que a educação seja direito para todos os brasileiros. Não obstante, o previsto nas normas, há desigualdade na efetivação deste direito.

O acesso, permanência e êxito na educação é negado à parcela considerável da população brasileira. A sonegação deste direito vincula-se aos marcadores sociais de classe, gênero, e especialmente raça tratado neste estudo. Índices as pessoas subalternizadas. As colonialidades, o racismo, o preconceito, a discriminação impedem que ocorra a tão propalada educação universal.

A efetivação do direito humano fundamental social à educação é realizada com desigualdade e em desfavor das populações subalternizadas, a ponto de vários autores intitulem seus artigos com a seguinte questão: escola para quem? (Sousa Neto, 2014; Philippi. A resposta deste questionamento está intimamente conectada com o fato de que, apesar de existir no Brasil, previsão constitucional e legislativa de igualdade quanto ao acesso aos direitos humanos fundamentais, há uma estratificação racial, social e de gênero que restringe à sua efetivação.

¹ Dentre a previsão na legislação infraconstitucional, tem-se como basilar a LDBEN (BRASIL, 1996). Essa lei estabelece, no seu artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública com a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso na idade própria. Conforme o artigo 3º, inciso XII, da mesma lei, a educação deve considerar a diversidade étnico-racial.

O Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024) apurou que enquanto entre os alunos de cor/raça branca a repetência no Ensino Fundamental é de 1.6% %, porém é bem maior entre pretos e pardos com o percentual de 2.3%. Ou seja, os negros apresentam um percentual 44% superior aos brancos, quanto aos alunos que repetem o ano escolar. Do mesmo modo, a evasão – no Ensino Fundamental é 2.1% para pessoas brancas e superior para pessoas negras (pretas e pardas) 3.5%.

A não efetivação do direito humano fundamental social à educação de pessoas não brancos, vai bem além de ser coagido a se retirar fisicamente da escola, deixando de estudar. A exclusão de alunos não brancos ocorre não somente com a evasão e a repetição escolar, mas está vinculada a quais saberes privilegiar. Ainda na atualidade, a educação, apresenta-se com a valorização dos conhecimentos e da cultura europeia e estadunidense associado ao colonialismo e as colonialidades (Quijano, 2019; Gonzalez, 2020). Isso ocorre, de maneira implícita ou não, por meio do currículo, livro didático, fala de professores, etc. A exemplo pode-se citar que apenas 6 em cada 10 meninas negras tiveram acesso a material pedagógico, enquanto entre meninas brancas a proporção foi de 9 entre 10.

Insta destacar também a situação das meninas negras em todo o Brasil no tocante as desigualdades. Comumente ignoram-se as violações que atingem as demais parcelas vulneráveis da sociedade brasileira, mas reconhece que são elas as maiores vítimas do trabalho infantil doméstico, da exploração sexual infantil, da gravidez na adolescência, do casamento infantil, todas estas violações que se agravaram durante a pandemia.

Figurar na base da pirâmide social ainda é uma realidade para a população negra no Brasil. Mas quando o recorte soma gênero e raça, as estatísticas evidenciam que as meninas e as mulheres negras são as mais afetadas pelas desigualdades e pelo racismo que estruturam a sociedade brasileira.

A subalternização dos habitantes da América Latina, Ásia e África também ocultou os conhecimentos historicamente produzidos por esses povos em prol de uma única ciência, a europeia (eurocentrismo). Esses povos elaboraram e continuam a construir conhecimentos relevantes. Costa Júnior (2021, p. 1) afirma que “durante muito tempo, de geração a geração, nós ocidentais aprendemos a falsa ideia de que a Europa foi o continente de onde surgiu a cultura, a ciência, a filosofia e até a religião judaico-cristã (considerada como principal referência de fé e revelação de Deus).”

A historiadora Mayara Nunes interpreta que a colonialidade do saber traz uma visão única de conhecimento e de mundo, que exclui os saberes das populações negras e

indígenas. No seu entender, a proposta não é eliminar o conhecimento europeu, mas fazer com que o currículo escolar proporcione igualmente espaço legítimo para outros conhecimentos (Nunes, 2019).

2 MITO DEMOCRACIA RACIAL

Os estudos sociológicos desenvolvidos por Gylberto Freire na década de 30 contribuíram para a formulação do termo democracia racial. Este autor de Casa Grande Senzala (1933) atribui à miscigenação racial, a faculdade de ter acabado com as diferenças raciais. Havia um entendimento que teria existido uma harmonia entre indígenas, pretos, pardos, amarelos e brancos

Silvio Homero tinha uma visão positiva da miscigenação no Brasil. Para Silvio Romero, autor de Contos Populares do Brasil (1885) e também para Gilberto Freyre, autor de Casa Grande Senzala (1933), a miscigenação entre africanos, indígenas e portugueses acabou com as diferenças raciais e deu origem ao povo brasileiro. Na compreensão de Romero (1885) a miscigenação constituiria o espírito da Nação, determinando a alma de um país mestiço. Estes pensamentos contribuíram para a formulação do termo democracia racial.

Após o país se tornar independente da metrópole, a população continuou sob o jugo das colonialidades, ou seja, mesmo com o fim do colonialismo, permanece uma lógica de dominação colonial do poder, do saber e do ser (Tonial; Maheirie; Garcia Jr., 2017). Destaca-se que essas colonialidades têm em seu cerne a classificação racial, trazendo repercussões até a atualidade. Questiona-se quais os reflexos da teoria do “branqueamento” da raça e do mito da “democracia racial” no Brasil.

As oportunidades eram negadas aos libertos, ficando em inferioridade. Na procura de emprego, os negros estavam em desvantagem, pois possuíam a marca da escravização e das teorias raciais que os enquadram como inferiores. Consoante Soares Rangel (2015, p. 17). “o problema agora não era mais a escravização como instituição retrógrada, mas os negros e seus descendentes, classificados como raças inferiores”

No Congresso Mundial de Raças, em Londres, João Baptista de Lacerda, representante do Brasil, elogia os estadunidenses por terem mantido separados brancos e negros e lastima a mistura entre estas raças que fez surgir os mestiços brasileiros (Lacerda, 1911). Assim como ele, outros entendiam que como não havia uma violência, expressa

entre brancos e negros, como em outros países (impedimento de negros entrarem em ônibus para brancos ou escolas e outros locais), existiria uma harmonia racial no Brasil.

Ele acreditava que no Brasil, por meio das uniões matrimoniais, em três gerações os filhos dos mestiços apresentariam a aparência das pessoas brancas: “no espaço de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós.” (Lacerda, 1911, p. 7). Entendia-se, à época, que seria positivo para o Brasil aumentar o número de brancos, diminuindo (ou até eliminando) mestiços, negros e indígenas.

No Brasil, após a formal Abolição da Escravatura em 1888, não foram efetivadas políticas públicas para que os libertos tivessem acesso a direitos essenciais como saúde, educação, trabalho, moradia, em dentre outros. Ao contrário, o Estado brasileiro adotou medidas, com o objetivo de reduzir numericamente a população negra e incentivar a vinda de imigrantes europeus brancos.

Silveira e Vetorazo (2021, p. 46) afirmam que “a democracia racial é uma noção que mascara o preconceito e a discriminação contra os negros e seus descendentes, desde a abolição formal da escravidão no século XIX, até os dias atuais.” O racismo é ocultado por meio do discurso da democracia racial. Ao afirmar a existência de harmonia entre as raças, deixa-se de admitir a existência de desigualdades, bem como, de agir em prol da sua correção.

3 REGIÃO DO CONTESTADO CATARINENSE E A PERCEPÇÃO DE ALUNOS QUANTO À DEMOCRACIA RACIAL

A região do Contestado, localizada entre os dois Estados do Brasil Meridional, era disputada pelos governos paranaense e catarinense. Esse território constava de uma área rica em erva-mate e, sobretudo, madeira. Originalmente, os moradores da região eram posseiros caboclos e pequenos fazendeiros que viviam da comercialização daqueles produtos.

A região recebeu o nome de Contestado em razão da Guerra do Contestado que ocorreu entre 1912 – 1916 na Região Sul do Brasil, entre as fronteiras do Paraná e Santa Catarina. Foi um conflito sócio-político causado pela disputa desses territórios, por isso, recebe o nome de contestado. Os primeiros habitantes dos íngremes caminhos do Contestado eram indígenas, caçadores e coletores. Caçavam pequenos animais e

coletavam pinhão que era encontrado com abundância na terra das araucárias. Eram índios Botucudos, Pinarés, Xoklengs, entre outros, que viviam livremente nessa região.

Os estados de Santa Catarina e do Paraná realizaram uma disputa de território, que ficou conhecido como Questão do Contestado. Porém, em paralelo a isso, ocorreu a Guerra do Contestado nos anos de 1912 a 1916. O Governo brasileiro doou para uma empresa norte americana, 15 km de cada lado da ferrovia, como recompensa pela construção das estradas de ferro.

Embora a região fosse habitada por indígenas e caboclos, e em menor número. Por negros, esta população foi expulsa da terra e foi atacada por cinco forças: Exército brasileiro, Polícia do Paraná, Polícia de Santa Catarina, jagunços dos coronéis e milicianos da empresa norte americano. Desta forma, diante de um massacre dos agricultores ou caboclos, os autores denominam de diversas formas, este evento.

Os problemas sociais decorrentes principalmente da falta de regularização da posse de terras e da insatisfação da população pobre, numa região em que a presença do poder público era pífia, favoreceram o início do conflito. Entre os camponeses revoltados, o messianismo e o fanatismo religioso favoreceram a crença de que se tratava de uma guerra santa, o que exacerbou os ânimos para a luta, na qual cerca de oito mil deles pereceram.

Valentini e Radin (2011) evidenciam que a Guerra do Contestado² é um acontecimento emblemático que explica a luta pela terra na região. Segundo Fraga e Ludka (2012), a Guerra do Contestado é a maior guerra camponesa na América do Sul. Apesar disso, não é muito conhecida na região e no país. Fraga (2015) destaca que existem dois eventos, a saber: a Questão do Contestado (limites interestaduais) e a Guerra do Contestado (guerra civil camponesa combatida pelos militares).³

O professor Paulo Pinheiro Machado afirma que a Guerra de Canudos, transcorrida na Bahia, é mais conhecida, do que a a Guerra do Contestado. Isso ocorre mesmo,

² Usa-se preferencialmente o termo Guerra do Contestado, mas também, movimento, evento, conflito, dentre outros, para evitar o uso repetitivo do termo. Procura-se não utilizar o termo Campanha do Contestado por ele não representar a importância e a complexidade do evento. Campanha é um termo utilizado pelo Exército Brasileiro para nominar uma operação de ataque organizado; é uma nomenclatura que representa somente um lado do conflito, o dos militares. Esta pesquisa não entra na discussão da pertinência da utilização desta ou daquela denominação, mas está mais centrada nos fatos e seus complexos e duradouros desdobramentos.

³ Para Fraga (2015, p. 1), “A Questão do Contestado (limites interestaduais) e a Guerra do Contestado são confundidas como uma coisa só. Mas isso é uma falha, pois a primeira envolveu todo o território planaltino, do Meio-Oeste e do Oeste Catarinense, até a fronteira com a Argentina; já a segunda, a Guerra Civil Camponesa, envolveu os planaltos e o Meio-Oeste Catarinense e a região Sul-Sudeste do Paraná. Estas contendas são seculares estando, inclusive, no processo de formação territorial do Brasil Meridional, além de estabelecer os limites político-jurídicos dos Estados de Santa Catarina e do Paraná. A Guerra do Contestado é um episódio complexo, pois é alimentado por vários fatores que se entrelaçam, sejam de ordem social, política, econômica, ambiental, cultural e (ou) religiosa.”

hodernamente, existirem grande número de publicações sobre o segundo conflito ocorrido em Santa Catarina e no Paraná (Esquecida..., 2016). Ocorreu um avanço historiográfico sobre a Guerra do Contestado, mas estes conhecimentos não tem chegado proporcionalmente nem à sala de aula e nem à população⁴ (Machado, 2017).

A região do Contestado sofreu violências, que também ocorreram a nível nacional, mas tiveram acrescida o evento bélico em 1912 a 1916. A população indígena foi, em sua maioria, dizimada e dos que se sobreviveram, muitos ainda lutam para efetivar seus direitos mais prementes como acesso à terra, à saúde e o exercício de sua cultura. Houve um ataque grande aos povos originários para apropriação de suas terras. Invulcra-se na população negra um processo de extrema violência nesse período.

Tropeiro, peão, ervateiro, lavrador, agregado, residente no território desde meados do século XIX, que, à época da Guerra do Contestado, o negro participou ativamente do conflito, enfrentando as forças militares estaduais, do Exército Brasileiro e os pelotões das forças civis contratadas para combatê-lo.

Tem-se também um habitante desta região que é o caboclo do Contestado, porém estes ficaram sem terra, e muitas vezes, sem trabalho. Após o conflito, aos caboclos restou a vergonha, o abandono e o silêncio. Embora tenham perdido as terras, buscaram sobreviver e trabalhar para outros patrões, como peões ou em pedaços de terras de morro e retiradas. Segundo Thomé (2007, p. 287), “o problema da posse de terras no vale do Rio do Peixe foi dramático, gerando a difusão de pequenas propriedades paralelamente à formação de grupos humanos residuais que até hoje são reconhecidos como ‘caboclos’ sem-terra”.

O povo caboclo do Contestado, remanescente da época da Guerra do Contestado e alguns descendentes daqueles que lutaram no conflito foram considerados como ameaças, como estigmatizados e rejeitados pela sociedade. A sua exclusão ocorreu de diversa formas: pelo não acesso à terra, pela sua culpabilização quanto a origem e desfecho do conflito, o silenciamento sobre os motivos da guerra e até sobre a própria existência da mesma.

⁴ Machado (2017) entende que há necessidade de esforços e ações que aproximem a academia da educação de ensino fundamental e propõe algumas balizas para a formação de professores. Dentre elas, que se reconheça que na Guerra do Contestado foram utilizados os princípios racistas de branqueamento e europeização e, ao mesmo tempo, a desqualificação da cultura cabocla. Afirma que esse evento foi nacional e latino-americano, e não meramente local e assim precisa ser tratado. O autor enfatiza que os caboclos fizeram luta pela terra, em contraposição às oligarquias e contra a destruição das matas nativas, e ainda, resistiram à ação de empresas multinacionais.

3.1 Racialidades e Educação na Região do Contestado

Ao se tratar da esfera educacional é preciso salientar que embora esse território tenha abrigado um alto número de imigrantes europeus, no decorrer de sua história, existe a população indígena, negra e cabocla do Contestado. O coletivo de caboclo do Contestado que faz parte da construção dos estados envolvidos, com destaque ao Estado de Santa Catarina. Porém, há na região do Contestado uma valorização maior de elementos simbólicos e materiais dos imigrantes, a exemplo de sobrenome e da origem europeia, especialmente de italianos, alemães e poloneses.

Para fins de explanação, registra-se que essa reflexão é um desdobramento de uma pesquisa realizada nas escolas da região delimitada para verificar a percepção dos alunos diante do racismo/antirracismo, num total de 14 escolas da região do Contestado. A pesquisa conta com uma população de 602 alunos do Ensino Fundamental Séries Finais e obteve a resposta de um total de 10 perguntas com eixo a educação étnico-racial, racialidade e Região do Contestado.

Dos 15 municípios, inicialmente previstos, foram obtidas respostas de 13 deles e de 14 escolas. Os dois municípios que não aderiram à pesquisa pertencem à Coordenadoria Regional de Caçador. Em cada um desses municípios, duas escolas foram convidadas a participar, sem obtenção de êxito. Nesse cenário, 14 escolas responderam à pesquisa e nesse artigo apresentam-se as respostas obtidas de estudantes.

Inicialmente, cabe destacar alguns aspectos do perfil dos alunos que responderam à pesquisa. A maioria (78%) é da zona urbana, sendo os outros 22% da zona rural. Dos 602 alunos, 91% disseram que sempre foram aprovados e 9% informaram que já reprovaram. Quanto a nacionalidade, 97% dos alunos pesquisados disseram ser filhos de pais e mães nascidos no Brasil. Dos 602 alunos, quatro disseram ter mãe haitiana e 10, venezuelana. Quanto aos pais, informaram que um nasceu na Alemanha, um no Paraguai e 11 na Venezuela.

A maioria dos alunos (58%), na segunda questão, sobre o conceito de racismo (Gráfico 42), disse que racismo é inferiorizar alguém pela raça/cor; 24% responderam respectivamente que racismo “é algo ruim, mas é normal” e que “é algo comum na sociedade”. Isso mostra uma naturalização do racismo. Esse percentual não é baixo, pois corresponde a praticamente um quarto dos alunos.

A terceira questão perguntou se “os brancos são mais valorizados pela escola do que os que NÃO são brancos?”. A maioria, 61%, disse que não e 12% disseram que há

desigualdade com os não brancos (Gráfico 43). Depreende-se que a escola, em geral, tenha respeito com os alunos em suas ações de modo explícito. Porém, as sutilezas são difíceis de serem percebidas pelos alunos. A escola, geralmente, não coloca um cartaz ou fala abertamente de forma discriminatória.

Pode-se perguntar, por exemplo: qual livro didático é usado, quais os personagens históricos são salientados e, ainda, quais jogos são realizados (só os de origem europeia), que filmes são escolhidos, quem é convidado para palestrar na escola, qual o cabelo que a professora acha bonito, qual religião é mais respeitada? Se o aluno não é guiado por um conhecimento mais apurado e crítico, nem sempre reconhecerá a prática do racismo (pessoal, estrutural e institucional). É muito importante que o professor tenha a perspectiva decolonial, antirracista e intercultural para uma educação realmente com equidade.

A quarta questão perguntou se o aluno pesquisado foi vítima de preconceito, racismo ou discriminação racial na escola. A maioria dos alunos, 69%, negou ter sofrido preconceito, racismo ou discriminação racial na escola (Gráfico 44). Porém, aproximadamente 12% dos estudantes disseram ter sido vitimados por racismo na escola. É mantida uma certa coerência com a questão anterior, sobre não visibilizar e admitir a existência do racismo.

Na questão 5 poderiam ser assinaladas várias alternativas, mas nem todos responderam. 157 alunos escolheram “não sei” e 110 assinalaram “prefiro não responder”. Nos outros 335 formulários, obteve-se 354 respostas, distribuídas em seis opções, conforme Tabela 9. As alternativas com maior percentual de respostas foram: “fui xingado com palavras que me deixaram inferior ou humilhado”, com 123 marcações, equivalendo a 35% do total; e “nunca fui vítima de preconceito, nem de racismo ou discriminação racial”, com 189 marcações (ou 53% do total de respostas).

A questão 6 perguntava se o respondente percebeu, na escola, outras pessoas negras que foram discriminadas por causa da raça ou cor da pele (ou outra razão racial como cabelo negro, nariz, feição da boca ou cultura negra). A resposta dos discentes (Gráfico 45) ocorreu em consonância com a pesquisa de Schwarcz (2007) de que o Brasil é um país que nega a prática do racismo, com 43% de respostas negativas

Na sétima questão (Gráfico 46) foi perguntado se o aluno notou, na escola, outras pessoas indígenas ou descendentes de indígenas que foram discriminadas por causa de seu corpo, cabelo ou cultura. 25% responderam que sim referente aos povos indígenas, porém, na questão anterior, referente aos negros, a mesma opção teve 40% das respostas.

Na percepção dos alunos, é superior o racismo quanto a negros do que em relação a indígenas.

A oitava questão solicitou que o aluno respondesse se sentiu-se inferiorizado por falas de colegas ou outras pessoas da escola quanto a cor, raça ou etnia. Conforme o Gráfico 47, 20% responderam que se sentiram inferiorizados por verbalizações com conotação preconceituosa. No decorrer da pesquisa, a maioria dos estudantes manifestou que a escola estaria zelando, quase integralmente, contra o racismo. Parecem ter mais dificuldade de admitir que haveria alguma discriminação racial contra eles mesmos, mas manifestam que com os outros ocorre maior racismo.

Na nona questão (Gráfico 48), perguntou-se se, no Brasil, os brancos são o “normal” e os negros, os indígenas, os que moram nas periferias têm uma cultura “complicada” que precisa se adequar às normas brancas europeias de educação. Essa questão procurava verificar se os alunos percebem o eurocentrismo ou se o naturalizam. A maioria, 44%, não nota uma predominância da cultura branca que obriga a adaptação dos demais; 21% responderam que ocorre essa normalização para o branco e os demais são considerados fora da norma.

A décima questão se refere às características do caboclo da Guerra do Contestado. A mesma solicitou aos estudantes que assinalassem uma alternativa sobre que tipo de pessoas eram os caboclos e caboclas da Guerra do Contestado e após tabulação e análise, constatou-se que a resposta com maior percentual sendo “não sei” (43%) e outros 6% preferiram não responder, totalizando 49% das respostas. Assim, fica evidente o desconhecimento do movimento denominado Guerra do Contestado, bem como o apagamento desses coletivos marginalizados que atuaram no processo bélico nos livros didáticos.

A educação é uma ferramenta para permitir a mobilidade social e para viabilizar o acesso a outros direitos. No Brasil, embora o direito humano fundamental social à educação esteja previsto na Constituição Federal, como direito de todos, existem distinções na sua efetivação, bem como desigualdade na fruição de outros direitos. Segundo dados do UNICEF (2019), há 752 mil brasileiros de 8 a 17 anos analfabetos, sendo aproximadamente 72% crianças e adolescentes negros e 28% brancos.

A chamada democracia racial busca reconhecer que haveria igualdade entre todos os brasileiros, independentemente dos marcadores sociais de raça, cor ou etnia, defendendo a ideia de harmonia entre todos e ausência de racismo no Brasil. Os dados

oficiais mostram uma grave assimetria socioeconômica, em muitas áreas, entre brancos e não brancos e constatam que a suposta democracia racial é, de fato, somente um mito.

CONCLUSÃO

É notório que o direito à educação nunca foi realidade para todas as crianças e adolescentes no Brasil. A atual reflexão sobre o direito humano fundamental social à educação e mito da democracia racial na região do Contestado de Santa Catarina mostra que estes alunos têm a impressão que existe uma realidade de igualdade racial. Mesmo assim, eles expõem divergências, quanto a esta percepção.

O direito humano fundamental social à educação é permeado de atravessamentos por ações e omissões. Há um silenciamento da escola quanto à língua, tecnologia ancestralidade, arte, crença e demais contribuições dos não brancos. Ao não trazer para a sala de aula e não valorizar esses saberes e culturas mencioná-los há um desincentivo para os alunos continuarem seus estudos e com qualidade. E esta situação mesmo que não seja percebida pelo aluno explicitamente, afeta o seu futuro, principalmente dos alunos pretos, pardos e indígenas.

A retratação realizada pelos brancos como se os não brancos fossem os “outros”, aqueles que não tem pertencimento e destinados “naturalmente” para o trabalho braçal ou para o desemprego. A educação eurocentrista constrói o pensamento hegemônico de que a produção do saber é exclusiva da pessoa de raça branca.

Ao analisar o direito humano fundamental social à educação em cotejo com a democracia racial, verifica-se que é um mito na região do contestado catarinense. Porém, diante da pesquisa realizada com 602 alunos, em 14 escolas dessa região, tem-se um paradoxo, em eles dizem que na escola é ensinado o tratamento igualitário para todos, porém existe discriminação racial nos estabelecimentos de ensino.

A exclusão dos estudantes não brancos, sejam estes, pretos, pardos, indígenas e em especial, dos caboclos do Contestado catarinense, não deveria contar com a anuência da escola por meio de ações e omissões. O direito humano fundamental social à educação deve ser efetivado para todas as crianças e adolescentes de todas as etnias e raças, pois isso é fundamental para combater as diferenças educacionais, raciais, sociais e econômicas entre brancos e não brancos, possibilitando o acesso a outros direitos como moradia, trabalho, lazer e cultura.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

ESQUECIDA pela história, **Guerra do Contestado terminou há 100 anos**. Brasília, DF: Senado Federal, 1 jul. 2016. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Agência Senado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clz3NhqPUf0>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2019.

FRAGA, Nilson Cesar. Contestado, 100 anos em guerra: as batalhas seguem—a luta pelo patrimônio e espaços de memória. **Portal Desacato**. [S. l.], 29 out. 2015. Disponível em: <https://desacato.info/contestado-100-anos-em-guerra-as-batalhas-seguem-a-luta-pelo-patrimonio-e-espacos-de-memoria/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

INEP. **CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2024-SISTEMA EDUCACENSO**. F. N. D. E. 2024. DISPONÍVEL EM: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 21 abr.2024.

LACERDA, João Batista de. **Sur les metis au Brésil**. In: CONGRÈS UNIVERSEL DES RACES, 1., 26 au 29 juillet, 1911, Londres. **Actes [...]**. França, 1911. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/35>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MACHADO, Paulo Pinheiro. O Contestado na sala de aula. **Cadernos do Ceom**, Chapecó, v. 30, n. 46, p. 73-80, 2017.

MATTOS, Leandra Iriane. As desigualdades sociais como reflexo da falta de políticas públicas. **Revista Avant**, v. 7, n. 1, 2023.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional**. Direitos Fundamentais. Tomo IV. 5. ed. Coimbra: Coimbra, 2014.

OLIVEIRA, Josué Petrônio Quirino de. Zumbi dos Palmares: a afroresiliência. **Revista espaço acadêmico**, v. 17, n. 197, p. 102-113, 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU (217 [III] A), 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PHILIPPI, Carolina Cechella. Escola pra que(m)? - exclusão e segregação na escola brasileira. 2024. *Revista brasileira de história da educação*, 24, e320.

QUIJANO, Anibal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.

SANTOS, Eduardo Antônio Estevam. Luiz Gama: um intelectual radical comprometido com o combate a escravidão. **Odeere**, v. 8, n. 1, p. 119-130, 2023.

SANTOS, Maria Cardozo Dos Santos. **Cartografia escolar étnico-racial e o direito humano fundamental social à educação intercultural na região Do Contestado**. Tese de Doutorado em Direito. Chapecó: Unoesc, 2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Quase pretos, quase brancos. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 134, p. 10-15, abr. 2007.

SILVEIRA, Ana Paula; VETORAZO, Helena. A democracia racial na Base Nacional Comum Curricular: permanências e/ou rupturas?. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 5, n. 14, p. 44-57, 2021.

SOARES RANGEL, P. Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 12–21, 2015.

SOUSA NETO, Marcelo de. Escola para que? Escola para quem? Os primeiros passos da instrução pública no Piauí (1730-1824). **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 260-283, 2014.

SZWAKO, José; LAVALLE, Adrian Gurza. “Pretos + pardos”: uma breve história das classificações raciais, movimentos negros e institucionalização simbólica no Brasil. **Insight Inteligência**, [s. l.], v. 25, n. 98, set. 2022. Disponível em: <https://inteligencia.insightnet.com.br/pretos-pardos-uma-breve-historia-das-classificacoes-raciais-movimentos-negros-e-institucionalizacao-simbolica-no-brasil/> Acesso em: 18 mar. 2024.

THOMÉ, Nilson. **A formação do homem do contestado e a educação escolar**: República Velha. 2007. 333 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR., Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/270>. Acesso em: 18 mar.2023.

UNICEF. **O que são direitos humanos?** Os direitos humanos pertencem a todos e todas e a cada um de nós igualmente. Brasília, DF: UNICEF, 2015. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos#:~:text=Os%20>

direitos%20humanos%20s%C3%A3o%20normas,tem%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%20eles. Acesso em: 20 mar. 2024.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Brasília, DF: UNICEF, 2019.
Disponível em:
https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

VALENTINI, Delmir José; RADIN, José Carlos. Camponeses no sertão catarinense: a colonização da região Contestado nas primeiras décadas de século XX. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPUH, 2011, Disponível em:
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308581578_ARQUIVO_ANPUHValentiniRadinDOC3.pdf_Acesso em: 2 fev. 2024.